OŚWIATA I WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM
MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

ROK II. PAŹDZIERNIK 1930 ZESZYT 8

1 OKÓLNIK

MINISTRA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

do Kuratorów Okręgów Szkolnych Warszawskiego, Łódzkiego, Lubelskiego, Krakowskiego, Pomorskiego i Poznańskiego

W SPRAWIE OBCHODU 25-LECIA WALKI O SZKOŁĘ POLSKĄ

Dla uczczenia rocznicy 25-lecia strajku szkolnego w b. Królestwie Polskiem i walki o szkołę polską powstał Komitet pod Wysokim Protektoratem Pana Prezydenta Rzeczypospolitej, Marszałka Józefa Piłsudskiego i Prymasa Polski Kardynała Augusta Hlonda, a pod mojem honorowem przewodnictwem.

Komitet uważa za konieczne przedewszystkiem przypomnieć społeczeństwu i młodzieży, że szkoła polska, z której obecnie bez trudu korzystać mogą wszyscy obywatele, nie przyszła bez walki, lecz okupiona została szeregiem ofiar, wobec czego obecne pokolenie zobowiązane jest zkolei w lepszych warunkach oddać Państwu i społeczeństwu dług, zaciągnięty wobec przeszłości.

W tym celu Komitet organizuje Zjazdy Koleżeńskie lokalne we wszystkich środowiskach, gdzie strajk był organizowany. Zakończy te Zjazdy Zjazd Centralny w Warszawie dnia 3 października 1930 r. Niezależnie od tego, gdziekolwiek jest jakakolwiek szkoła, Komitet pragnąłby widzieć obchody, poświęcone historji walki o szkołę polską w trzech zaborach.

Za następne swe zadanie Komitet uważa ochronę cennych danych o walce o szkołę polską od historycznej niepamięci.

W tym celu Komitet opracowuje monografje, poświęcone walce o szkołę polską, oraz organizuje archiwum dokumentów i opracowań.

Wreszcie w przeświadczeniu, że należyte uczczenie czynu może być dokonane tylko przez nowy czyn, Komitet przy udziale wszystkich czynników państwowych i społecznych rozpoczyna wielką akcję finansową, zmierzającą do ufundowania mocnych podstaw finansowych dla szkolnictwa polskiego poza granicami Państwa, t. j. dla tych rodaków, którzy pozbawieni są możności korzystania w należyty sposób z prawa uczenia się w języku ojczystym.

Zgodnie z powyższem proszę Pana Kuratora o współdziałanie z wymienionemi pracami Komitetu. W szczególności zaś proszę, by Pan Kurator zechciał:

1. Zachęcić nauczycielstwo swego Okręgu do urządzenia w szkołach odpowiednich obchodów w terminie do 1 października 1930 r. (Wszelkie materjały potrzebne w tym celu ma Komitet).

2. Zachęcić do dobrowolnego opodatkowania się zarówno nauczycielstwo i urzędników Kuratorjum, jako też młodzież szkolną ze wszystkich szkół. Nadmieniam, że gdyby każde dziecko ze szkoły powszechnej złożyło na ten cel po 5 groszy, a ze szkoły średniej — po 10 groszy, to zebrana w tym stosunku kwota stanowiłaby poważną pozycję dla zrealizowania zamierzeń Komitetu.

W tym celu Komitet nadeśle Panu Kuratorowi odpowiednią liczbę list składkowych celem rozesłania ich do wszystkich szkół w Okręgu. Listy te najpóźniej do dnia 15 września r. b. winny być zwrócone Komitetowi. Wpłaty uskuteczniane być mogą częściowo, za zwrotem natychmiast odnośnych list.

3. Zachęcić nauczycielstwo do przesyłania dokumentów walki o szkołę polską (strajk 1902, 1905 i 1906 r., bojkot w b. zaborze pruskim, akcja odaustrjaczenia szkolnictwa w b. zaborze austrjackim w 1906 r.) do Komitetu pod adresem: Komitet Obchodu 25-lecia walki o szkołę polską, War-

szawa, Gmach Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. P. K. O. 21.895.

Warszawa, dnia 15 kwietnia 1930 r. (Nr. I. Prez. 2592/30).

Minister Wyznań Religijnych
i Oświecenia Publicznego
(—) *Sł. Czerwiński.*

2 OKÓLNIK

MINISTRA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

do Kuratorów Okręgów Szkolnych Warszawskiego, Łódzkiego, Lubelskiego, Krakowskiego, Pomorskiego i Poznańskiego

W SPRAWIE OBCHODU 25-LECIA WALKI O SZKOŁĘ POLSKĄ

Nawiązując do okólnika z dnia 15 kwietnia 1930 r. Nr. I. Prez. 2592/30, przypominam Panom Kuratorom polecenie współdziałania z Komitetem Obchodu 25-lecia Walki o Szkołę Polską. W szczególności proszę o dalszą zachętę do dobrowolnego opodatkowania się nauczycielstwa i młodzieży wszystkich szkół, przyczem termin zwrotu list składkowych Komitetowi 25-lecia Walki o Szkołę Polskę (konto P. K. O. 21.895) przesuwam na dzień 15 października r. b.

Jednocześnie proszę, by Panowie Kuratorowie zechcieli zachęcić podwładne nauczycielstwo do współudziału w organizowaniu w dniu 11 października r. b. obchodów dla uczczenia 25-lecia Szkoły Polskiej według wskazówek, zawartych w broszurze, wydanej przez Komitet Obchodu.

Przypominam, że listy zostały przesłane Panom Kuratorom już w miesiącu czerwcu, zaś „Wskazówki i materjały dla urządzających obchody ku uczczeniu 25-lecia Walki o Szkołę Polską" — w miesiącu lipcu i sierpniu.

Warszawa, dnia 16 września 1930 r. (Nr. I. Prez. 5969/30).

Minister Wyznań Religijnych
i Oświecenia Publicznego
(—) *Sł. Czerwiński.*

W 25-TA ROCZNICĘ WYSTĄPIENIA MŁODZIEŻY SZKOLNEJ

Motto: Chór: Kto walczy?
Pallas: Polska z Carem.
(*Wyspiański*, Noc Listopadowa).

Zdarzenie historyczne, znane pod nazwą: „strajku szkolnego w Królestwie Polskiem", jest jednym z aktów tragedji dziejowej narodu polskiego. Zdarzenie to jednak zajmuje tak odrębne miejsce w walkach narodu uciemiężonego z wrogiem, że trudno jest znaleźć analogję nietylko w historji polskiej, ale bodaj i światowej.

Niezwykłość tego zjawiska polega na odwróceniu niejako porządku społecznego, akcję polityczną bowiem prowadzi pokolenie dzieci i młodzieży, pociągając za sobą zaskoczone tą akcją i opierające się jej z początku rzesze rodzicielskie i obywatelskie.

Walka, podjęta przez młodzież z narzuconą jej obcą i nienawistną szkołą, prowadzona była według swoistej strategji: najprzód wydana była walna bitwa, po której nastąpiło długie, wieloletnie oblężenie twierdz rusyfikacyjnych.

Początek dały wyższe uczelnie warszawskie: — uniwersytet i politechnika. W końcu stycznia pamiętnego 1905 roku przy akompanjamencie rewolucyjnych ruchów proletarjatu warszawskiego młodzież zażądała reformy tych zakładów co do ducha i języka, a do czasu realizacji jej postulatów obwieściła ich bojkot.

W kilka dni później odbyło się „wystąpienie" młodzieży większości szkół średnich Królestwa.

Wystąpienie to imponowało swoją jednolitością, organizacją, powagą i mocą. Normalny przebieg walnej rozprawy młodzieży polskiej z obcą szkołą był następujący.

W wielkiej sali szkolnej zbierała się cała młodzież czy to przy okazji rannej modlitwy, czy też specjalnie zwoływana przez młodzież klas wyższych, wtajemniczoną w podejmowaną akcję. Po zebraniu się młodzież wzywała dyrektora i odczytywała po polsku przygotowane zawczasu żądania, a następnie wręczała mu je napisane na kartce. Dyrektorzy próbowali protestować, monitować lub nawet grozić, wobec jednak zdecydowanej postawy młodzieży szybko uznawali swą bezsilność i zostawali w pustej szkole.

Młodzież innych narodowości bądź była wciągana zawczasu do akcji i solidaryzowała się z nią całkowicie lub częściowo, bądź też zaskoczona wypadkami w szkole, zdezorjentowana opuszczała gmach szkolny wraz z młodzieżą polską, przez co podkreślała jeszcze bardziej charakter powszechności akcji.

Tekst żądań we wszystkich szkołach zasadniczo był jednakowy, choć tu i ówdzie dokonano zmian, odpowiadających charakterowi danego środowiska.

Brzmiał on:

„My młodzież, ucząca się w (nazwa szkoły) gimnazjum, głęboko odczuwająca ucisk i upokorzenie, jakie wywołuje w nas system rusyfikacyjny i policyjny, panujący w obecnej szkole rosyjskiej, a z właściwemi zadaniami naukowo - wychowawczemi niemający nic wspólnego, oświadczamy, że obecny system szkolnictwa, zmuszając nas do zdobywania wiedzy w mowie obcej dla nas i wrogiej, tępiąc w nas każdy przejaw samodzielnej myśli krytycznej i solidarności koleżeńskiej i wyrywając z nas każdą dzielniejszą i śmielszą jednostkę, niszczy nasze siły duchowe i fizyczne, a jako jedyny skutek dodatni, wywołuje nieprzejednaną nienawiść i pogardę dla naszych policyjnych wychowawców. W silnem poczuciu tego gwałtu, zadawanego naszym elementarnym i przyrodzonym potrzebom kulturalnym, żądamy:

1) języka wykładowego i administracyjnego polskiego w szkole,

2) nauczycieli i kierowników szkoły Polaków,

3) kontroli rodziców nad sprawami szkolnemi,

4) zniesienia wszelkich ograniczeń i różnic w przyjmowaniu do szkoły.

Do czasu zadośćuczynienia tym naszym żądaniom, lub do czasu zmiany naszych postanowień powstrzymujemy się solidarnie od uczęszczania do szkoły".

Szkoły na pewien okres czasu zostały przez rosyjskie władze państwowe zamknięte, po otwarciu zaś zgłosiła się do nich młodzież narodowości rosyjskiej, częściowo żydowskiej i niemieckiej i zaledwie pojedyńczy Polacy.

Władze rosyjskie wobec powszechności i mocy ruchu były bezsilne. Liczyły na rodziców, którzy zapędzą dzieci do szkół. Historyczny wiec rodzicielski w Muzeum Przemysłu i Rolnictwa w Warszawie w dniu 19 lutego, na który osobiście przybył kurator Szwarc, aby „zastraszyć" rodziców, oraz bardzo nikły wynik akcji dyrektorów, skłaniającej rodziców do składania podań, rozwiały te nadzieje.

Perspektywa dla rządu potężnego mocarstwa prowadzenia wojny z legjonem zbuntowanych dzieci, walczących dla siebie o język ojczysty, była kompromitująca. Rada Ministrów ustąpiła z pierwotnie nieprzejednanego stanowiska i przyznała obok innych drobnych koncesyj na rzecz języka polskiego prawo kształcenia się w języku ojczystym młodzieży polskiej w szkole prywatnej.

Tekst odnośnej uchwały Komitetu Ministrów według T. A. P. brzmiał: Petersburg, 21 czerwca 1905 r. — Urzędowo ogłoszono Najwyżej zatwierdzone postanowienia Komitetu Ministrów, o porządku wykonania punktu 7-go Najwyższego Ukazu z dnia 12-go grudnia 1904 r., dotyczące Królestwa Polskiego. Postanowienia te są następujące:

1. We wszelkich zakładach szkolnych warszawskiego okręgu naukowego wykład religji wyznania rzymsko - katolickiego odbywa się w języku ojczystym uczniów, przyczem wykład

ten winien być poruczony duchownym tego wyznania, a tylko w razie ich braku — nauczycielom świeckim, ale nie inaczej, jak tego samego wyznania; dla wykładu religji i języka polskiego winna być przeznaczona dostateczna liczba lekcyj.

2. Potwierdzić, iż wykład języka polskiego w szkołach początkowych, a także w szkołach średnich, które sobie tego życzą, winien odbywać się w języku polskim.

3. Poruczyć ministrowi oświaty, aby niezwłocznie zarządził, co potrzeba, celem zniesienia wszystkich wydanych w drodze administracyjnej rozporządzeń, ograniczających używanie przez uczniów pochodzenia polskiego w zakładach szkolnych warszawskiego okręgu naukowego w czasie poza lekcjami swego języka ojczystego i obowiązujących zakłady szkolne prywatne warszawskiego okręgu naukowego do prowadzenia wykładów innych przedmiotów, oprócz fizyczno - matematycznych i historycznych, w języku rosyjskim.

4. Poruczyć ministrowi oświaty niezwłoczne opracowanie i wniesienie do Rady Państwa bez porozumienia się z zarządami przedstawienia:

a) o dopuszczeniu w szkołach początkowych jednoklasowych i w pierwszych klasach innych szkół początkowych warszawskiego okręgu naukowego przy wykładzie arytmetyki posługiwania się, obok języka rosyjskiego, także językiem polskim,

b) o pozwoleniu szkołom prywatnym warszawskiego okręgu naukowego, nie korzystającym z praw zakładów szkolnych rządowych, na wykład w języku polskim wszystkich przedmiotów, prócz języka rosyjskiego, historji i geografji, które winny być przedmiotami obowiązującemi i wykładane po rosyjsku, i

c) o utworzeniu w uniwersytecie warszawskim lektury etatowej języka polskiego i historji literatury polskiej z wykładem w obu wypadkach w języku polskim.

Młodzież gimnazjalna w ten sposób wywalczyła sobie szkołę własną, aczkolwiek nie państwową.

Bitwa walna była wygrana, ale twierdze rusyfikacyjne pozostały, choć mocno nadwątlone w swych podstawach.

I trwać musiał drugi etap wojny o szkołę polską: blokada dawnej szkoły.

Ta walka była najcięższa i najniebezpieczniejsza dla strony polskiej, zarówno ze względu na nasz charakter i temperament narodowy, jak i położenie polityczne, w którem znaleźć się miało społeczeństwo polskie.

Rząd carski, zdając sobie z tego sprawę, wybrał tym razem taktykę przeczekania, nie represyj. Unikał zaognienia walki, zarówno w stosunku do zbuntowanej młodzieży, jak i solidaryzującego się z młodzieżą społeczeństwa polskiego, dał ujście nagromadzonemu materjałowi palnemu przez powyższy ukaz, ale z placówek własnych, na których tyle nadziei pokładał, ustąpić nie chciał. W parę tygodni po wystąpieniu młodzieży dyrektorzy szkół otworzyli podwoje swych uczelni, gotowi dobrotliwie przebaczyć rzeszom zbuntowanych uczniów i uczennic ich młodzieńczy wybuch i odwołując się do rodziców, aby składali podania o ponowne przyjęcie dzieci do szkół.

I oto obok z takim trudem wznoszonego gmachu prywatnego szkolnictwa polskiego nęcą społeczeństwo polskie swoją dostępnością, prawami i przywilejami dawne gimnazja.

Ciężkie zadanie, znacznie cięższe niż wystąpienie ze szkół, spadło na barki młodego pokolenia polskiego. Społeczeństwo dojrzałe — rodzice i nauczyciele — wzięło na siebie trud tworzenia wywalczonego szkolnictwa, młodzież — zablokowania szkół rządowych rosyjskich. Prośbą i perswazją, groźbą i terorem, odwoływaniem się do uczuć obywatelskich i wyłączaniem poza nawias społeczeństwa starali się młodociani bojownicy wykopać przepaść między narodem polskim a instytucjami, na jego wynarodowienie zbudowanemi.

Kiedy zaś przyszły lata reakcji i upadku ducha w społeczeństwie i szkoła praw i przywilejów zaczęła zapełniać się dziećmi polskiemi, młodzież, ta, która reprezentowała ówczesne pokolenie, nie zdjęła bojkotu ze szkoły obcej. Na zjazdach swych piętnowała korzystanie z rządowej szkoły jako zdradę narodową. Jej to zasługą — ów blask, jaki bił od szkoły

polskiej aż do powstania państwa, i cień, którym okryta była wroga szkoła, i ci, co do niej uczęszczali.

Moralne zwycięstwo było po stronie młodzieży.

Na terenie ówczesnego szkolnictwa ludowego trudniej było wywołać jednomyślną akcję w kierunku unarodowienia szkoły. W tym wypadku dzieci nie mogły być traktowane jako czynnik walki, choć w niektórych miejscowościach, zwłaszcza fabrycznych, zdobywały się one wzorem młodzieży gimnazjalnej na dużą aktywność.

Akcję podjęło uświadomione nauczycielstwo ludowe, najprzód rękami rodziców, którzy występowali w pojedyńczych wypadkach z żądaniami całkowitego spolszczenia szkół, następnie zaś, gdy ta droga była mało skuteczna, postanawiając na specjalnie zwoływanych zjazdach dokonać zamachu na charakter szkoły i samowolnie ją spolszczyć.

W następującym po dniach nadziei okresie reakcji i masowych prześladowań ruch ten został zlikwidowany, pozostawiając jednak inny nastrój w szkolnictwie ludowem i pewne realne zdobycze, przytoczone w rozporządzeniu Komitetu Ministrów.

Taki przebieg miała historyczna walka ze szkołą niewoli.

Pod względem politycznym była to pierwsza od upadku powstania zwycięska akcja narodowa, dążąca do wyzwolenia się z dławiących życie więzów, która przyniosła społeczeństwu wielki sukces moralny — wiarę w swoje siły, i konkretny — zwiększenie stanu posiadania narodowego.

W dziejach wychowania i szkolnictwa polskiego zdobycie w ogniu walki szkół własnych w Kongresówce było wydarzeniem wielkiej wagi. Zjawił się teren do wytworzenia w zaborze rosyjskim stanu nauczycielskiego, który w chwili uzyskania niepodległości miał podjąć tak wielkie zadania. Powstałe szkolnictwo było najmniej zależne od organizacji państw zaborczych, młode i śmiałe. Wywalczone jako protest przeciw szkole rosyjskiej, przeciw szkole policyjnej i martwej, nie

chciało być do niej podobne pod żadnym względem. Szukała nowa szkoła nowych metod wychowania i nauczania, szukała bezpośredniego kontaktu z młodzieżą i współżycia z rodzicami. Dość przejrzeć roczniki ówczesnych organów młodego ruchu szkolnego: „Nowe Tory" i „Szkołę Polską", późniejsze „Wychowanie w domu i szkole", aby przekonać się o dążeniach ówczesnego nauczycielstwa w kierunku stworzenia nietylko polskiej szkoły, ale i nowoczesnej. To wszystko wycisnąć musiało wyraźne piętno na tworzącem się szkolnictwie w odrodzonej Polsce.

Najważniejszą jednak zdobyczą walki było „wychowanie się" nowego pokolenia polskiego, zdolnego następnie do sięgnięcia po największy skarb dla narodu — wolność i niepodległość.

To nie był pierwszy etap formowania się ideowego młodego pokolenia polskiego. Całą walkę przeciw szkole wrogiej trzeba traktować już jako rezultat głęboko sięgającej w duszę młodych ideowości i kultury organizacyjnej.

Po tej drodze pchnęła młodzież polską polityka rządu rosyjskiego. W swem dążeniu po ostatniem powstaniu do stopniowego zniszczenia ujarzmionego narodu Rosja zastosowała inną politykę do starszego społeczeństwa, reprezentującego współczesne życie, i inną do młodzieży. Pierwsza miała tendencje przedewszystkiem represyjne, druga — zdobywcze. Ówczesne życie polskie dorosłego pokolenia Rosja starała się możliwie osłabiać i tłumić, zarówno pod względem ekonomicznym, społecznym, jak i kulturalnym, wszelkiemi środkami, jakiemi państwo rozporządzać może w stosunku do obywateli. Jednak rząd zaborczy nie czuł się na siłach do narzucania swojej kultury i organizacji podbitemu społeczeństwu tak, jak to np. robili Prusacy. Jedna z form stanu wojennego, trwająca po powstaniu przez długie lata na ziemiach polskich, dobrze charakteryzowała tendencje rządu rosyjskiego i typ życia ówczesnego społeczeństwa polskiego.

Inaczej ustosunkował się rząd rosyjski do młodzieży polskiej, zwłaszcza tej, która rosła na inteligencję narodu i miała

nadawać ton późniejszemu życiu polskiemu. Pokuszono się, aby młodzież oderwać od kultury i tradycji polskiej i ukształtować ją na podobieństwo młodzieży rosyjskiej. W tym duchu już w ciągu niespełna 10 lat po ostatniem powstaniu, bo do roku 1872, szkolnictwo średnie i wyższe w Kongresówce zostało przekształcone, do doskonałości zaś w tępieniu wszelkich pierwiastków życia polskiego zostało doprowadzone w ostatnich dwu dziesiątkach lat zeszłego stulecia za słynnego Apuchtina.

Wszystko w tej szkole było obce młodzieży i społeczeństwu polskiemu. Nauczyciel - barbarzyńca, język, który wszelkiemi porami wciskał się w psychikę wychowanków, treść naukowa szkolnego programu, przeszczepiona grubemi rękami z tak odrębnego życia i świadomie a niedołężnie przeciwstawiająca się dumnej kulturze polskiej, wreszcie cały system wychowania, oparty na fałszu i gwałcie, na deptaniu świętości młodzieży, apoteozowaniu odstępstwa i zdrady narodowej.

Z punktu zasad pedagogiki była to karykatura szkoły, służąca do niszczenia materjału ludzkiego, a nie jego doskonalenia i uszlachetniania. To też nie ideały pedagogiczne, ani wartości umysłowe były siłą tej szkoły, przyciągającą do niej rzesze dzieci i młodzieży polskiej, lecz prawa i przywileje, jakiemi rozporządzała ku ułatwieniu ciężkiego ówczesnego życia. „Karjera" — był niewidzialny napis nad zimnym gmachem szkolnym. „Wyrzucą cię i skończy się twoja karjera" — mawiali rodzice do swych dzieci, wyłamujących się z pod rygoru szkolnego. Zgnębione, maltretowane społeczeństwo włożyło bez protestu to ciężkie jarzmo na siebie i swoje dzieci w imię konieczności życiowych.

Przystosowały się dzieci polskie do tego „programu" ojców. Uznały konieczności życiowe. Oddawały „cesarzowi", co było „cesarskiego, „boskie" zaś zbladło i ucichło, do czarnej ziemi bowiem lud przypadł po wielkiem nieszczęściu narodowem i w niebo bał się patrzeć.

Ale tak trwało niedługo. W duszach dzieci powstała rozterka. Niespodziewanie w mroku dziejowym odezwał się głos

dziadów, tych, co zaprzeczyli nędzne, niewolne życie, co ofiarnie „na stos rzucili los" swój. Przez ziemię, przez mogiły przemówił on do młodego pokolenia. Zestawienie ofiary dziadów z rezygnacją ojców wywołało w młodzieży ten duszny konflikt i pragnienie stworzenia własnego swoistego życia. Wzory były gotowe jeszcze z czasów uniwersyteckich Mickiewicza — zakonspirowane grona koleżeńskie. Trzeba było tylko nową treść wlać w tę formę.

Na życie organizacyjne ówczesnej młodzieży akademickiej i gimnazjalnej patrzy się zazwyczaj z punktu widzenia politycznego, jako na formę obrony przed wrogiemi siłami. Tymczasem był to przejaw życia bardzo ciekawy również pod względem pedagogicznym i musi być on zaliczony do zakresu „samorządu" młodzieży, w bardzo szeroki i swoisty sposób ujętego. Zwłaszcza silnie to się uwydatniało w szkołach średnich.

Organizacje te były nietylko zupełnie samodzielnie przez młodzież prowadzone, ale i ściśle wyodrębnione z życia. Konspiracja była warunkiem istnienia i rozwoju kół młodzieży, przyczem dawała ona i pewien urok tajemniczości „kółkowiczom", spragnionym czegoś niezwykłego w szarzyźnie życia. W tych „kołach uczniowskich" wykuwała się i pogłębiała ideologja młodzieży, podsycana nielegalną „bibułą", wyładowywało się pragnienie czynu bardziej uczuciowych lub ambitnych jednostek, wyrabiały się społeczne instynkty i właściwości, wreszcie dopełniało się wykształcenie w przedmiotach polskich i społecznych, znacznie bliższych młodzieży, niż urzędowe programy.

Organizacje zazwyczaj były zakrojone na szeroką miarę i posiadały swój statut, zarząd, sąd koleżeński, składki i kasę, swoją bibljotekę i czasopisma, wśród których w szczególnej cenie była nielegalszczyzna. Odbywały się z wielkiemi ostrożnościami zebrania ogólne młodych konspirantów gdzieś w lesie pod miastem i systematyczne zebrania kółek w mniej bojaźliwych domach, realizujące program naukowy, przez organizację zakreślony. Wszystko, co młodzież z najrozmaitszych wzglę-

dów interesować mogło, znajdowało w organizacji koleżeńskiej oddźwięk i poparcie.

W dalszym swym rozwoju organizacje uczniowskie uznały się za czynnik odpowiedzialny za to, co się dzieje w szkole w zakresie społeczno - wychowawczym. Każde ważniejsze zdarzenie szkolne, jak obchody rocznic urzędowych, czy wizyta dygnitarza, każda nowa inicjatywa władz szkolnych o charakterze rusyfikacyjnym, każdy zbyt daleko posunięty kompromis ze strony młodzieży — były rozważane przez organizacje, osądzane i rozstrzygane. Stąd powoli wyrastał drugi rząd w szkole, „rząd dusz", tem niebezpieczniejszy dla urzędowego, że był nieuchwytny i wielogłowy.

Wytworzenie porozumienia i stałego kontaktu z organizacjami koleżeńskiemi w innych szkołach było już tylko kwestją czasu. Temu celowi służyły zjazdy przedstawicieli organizacyj, następnie zaś stały Komitet Centralny Organizacyj uczniowskich, mający swą siedzibę w Warszawie i dzielący się na Sekcję Warszawską, złożoną z prezesów - uczni miejscowych organizacyj, oraz Sekcję Prowincjonalną, której członkami byli akademicy, reprezentujący organizacje uczniowskie pozawarszawskie. Sekcja Prowincjonalna podzieliła się następnie na Sekcję Koronną i Litewsko - Ruską.

Obok, a właściwie wewnątrz tego systemu organizacyjnego istniał drugi, jeszcze ściślejszy, zgodnie zresztą z tradycją, jaka pozostała po organizacjach filareckich. W organizacjach młodzieży o kierunku narodowym były to małe grupki uczniowskie bardzo starannie dobierane i ściśle zakonspirowane nawet przed kolegami z organizacji. Organizacja nosiła nazwę iksu (x), potem petu (Przyszłość). Zarząd jej spoczywał w rękach organizacji akademickiej — Związku Narodowego Młodzieży polskiej (zetu), ściślej mówiąc, t. zw. Dyrekcji.

Politykę organizacyjną prowadziły, oczywiście, organizacje tajne, posiadające w swoich szeregach najwybitniejsze jednostki zarówno w kołach uczniowskich, jak i w Sekcji Koronnej C. K.

Takie było w ogólnych ramach właściwe życie ówczesnego

pokolenia młodzieży polskiej, przeciwstawiającej się panującemu w społeczeństwie nastrojowi rezygnacji i pełne pragnienia czynu ofiarnego i walki.

Akcja szkolna była dla tej młodzieży radosnym egzaminem z długich lat życia organizacyjnego i służby sprawie. Młodzież ta zdała egzamin przed narodem i historją. Obawa wykolejenia czy zanarchizowania się jej skutkiem podjętej walki ze swemi dotychczasowemi władzami szkolnemi mogła być podnoszona tylko przez tych, co istotnego życia młodzieży ówczesnej nie znali. Przeciwnie, wzrastała ona w wewnętrznej karności i w poddaniu się autorytetom w większym stopniu, niż często młodzież, nad którą czuwają wychowawcy z urzędu. Karność ta szła ze służby idei, autorytety sama sobie stwarzała z pośród kolegów, czy też starszej młodzieży akademickiej. Stąd cecha powagi i dojrzałej mocy, która wiała z tej dziecięcej rewolucji.

Młodzież polska przejawiła w tej chwili historycznej wielkie skarby duchowe, w niej tkwiące. Czy pedagogika Polski Niepodległej sięgnęła do tych ukrytych w naszej młodzieży wartości i czy umiała zrobić z nich punkt oparcia w dążeniu do odrodzenia społecznego, to powinno być tematem rozważań kół nauczycielskich i obywatelskich w rocznicę historycznego czynu młodzieży polskiej.

Stanisław Dobrowolski.

SZKOLNICTWO POLSKIE NA OBCZYŹNIE

W miarę jak rośnie nasze wychodztwo, przekraczające już dzisiaj — łącznie z polskiemi mniejszościami narodowemi w krajach ościennych — cyfrę siedmiu miljonów, coraz większej wagi i znaczenia nabiera sprawa jego polskości.

Sprawa ta łączy się ściśle z zagadnieniem stosunku wychodźcy do państwa (i narodu) imigracyjnego. Stąd spory i dyskusje na temat, w jakim stopniu Polak na obczyźnie może i powinien zachować swą narodowość, a w jakim stać się lojalnym i czynnym członkiem społeczeństwa, wśród którego żyje.

Istnieje tu niewątpliwie konflikt między instynktem samozachowawczym rasy, a instynktem przystosowania się do otoczenia. Wychodźca z jednej strony nie chce zrezygnować ze swej polskości, z drugiej zaś strony czuje dobrze, że odgradzając się chińskim murem od społeczności, z którą ma współżyć przez długie lata, a może aż do śmierci, pozbawiłby się wielu korzyści tego współżycia, naraziłby się na smutną wegetację parjasa, wyłączonego od udziału w owocach życia społecznego.

Te niedające się napozór pogodzić sprzeczności wytworzyły wśród wychodztwa i działaczy emigracyjnych dwa prądy, ustosunkowujące się do omawianej sprawy biegunowo odmiennie. Prąd pierwszy nosi na sobie wpływ przedwojennych metod obrony polskości. Wychodźca z Poznańskiego, pamiętający Wrześnię, chce o szkołę polską w państwie, do którego przybył, walczyć sposobami, praktykowanemi w kraju przed odzyskaniem niepodległości. Nic dziwnego, że obrona polskości odbija się tu niejednokrotnie na stosunku imigranta do

społeczeństwa miejscowego, a on sam czuje się jak na wygnaniu, co odbija się ujemnie na jego stanie duchowym.

Jeszcze więcej zastrzeżeń musi budzić prąd drugi, o ile występuje w formie równie radykalnej, jak pierwszy. Przeciwnicy „nieprzejednanych", wyszedłszy ze słusznego stanowiska, że obrona polskości nie może prowadzić do odgradzania się wrogiemi często okopami od miejscowego społeczeństwa i do wykolejania w ten sposób wychodźcy, idą jednak za daleko: propagują zupełną asymilację, nietylko doradzają przyjmowanie obcego obywatelstwa, ale nie sprzeciwiają się nawet zapomnieniu rodzinnej mowy, byleby tylko jak najdokładniej upodobnić się do otoczenia. Twierdzą, że zyska na tem zarówno sam wychodźca, otwierając sobie drogę do wysokich stanowisk w nowej ojczyźnie, jak i polskość, gdyż obywatel polskiego pochodzenia, zdobywszy wpływy i znaczenie w kraju imigracyjnym, będzie mógł te wpływy i to znaczenie wyzyskać dla sprawy narodowej: do tego wystarczy uczuciowe przywiązanie do Polski, a niepotrzebne jest zachowanie języka. W Stanach Zjednoczonych, gdzie kult wartości materjalnych jest szczególnie rozwinięty, prąd asymilacyjny wykazuje wielką siłę. Bezkompromisowym obrońcom polskości zarzuca się odgradzanie wychodztwa od dobrobytu amerykańskiego i tworzenie „ghetta polskiego". To samo bywa na innych terenach emigracyjnych. Pewien znany i zasłużony zresztą działacz polski we Francji dowodził raz publicznie, że stuprocentowe zachowanie polskości wśród wychodztwa jest i niemożliwe i niewskazane, że pielęgnowanie ducha narodowego zupełnie wystarczy, przyczem wskazał na przykład pewnego Francuza pochodzenia polskiego, profesora uniwersytetu, który dla sprawy polskiej dużo zrobił, choć nie umie ani słowa po polsku.

Jakie wobec tych sprzecznych prądów zająć stanowisko? Gdzie wyjście z trudnej sytuacji?

Oczywiście tworzenie „ghetta polskiego" jest szkodliwe. Obrona polskości nie może iść w parze z otaczaniem wychodztwa szańcem nieprzejednanego stosunku do kraju imigracyj-

nego. Polak, jeżeli jego wyemigrowanie zagranicę ma być celowe, nie może na nowym terenie pracy czuć się jak na wygnaniu, gdyż to zatruje mu życie i ostatecznie uniemożliwi pracę; powinien — przeciwnie — stać się czynnym członkiem miejscowego społeczeństwa i dążyć do zdobycia w niem jak najlepszej sytuacji.

Ale trudno pojąć, dlaczego takie rozumne przystosowanie się do nowych warunków miałoby być połączone z jakimkolwiek uszczerbkiem dla polskości naszego wychodztwa. Czyż emigrant, choćby nawet zdecydował się przyjąć obywatelstwo np. amerykańskie, musi koniecznie zapomnieć swego ojczystego języka? Bo tu trzeba powiedzieć wyraźnie: tylko mowa rodzinna jest dosyć silnym węzłem, spajającym masę wychodźczą z ojczyzną. Opieranie polskości tej masy jedynie na t. zw. poczuciu narodowem jest budowaniem na lodzie, jest fikcją. Ten sentyment do Polski okazuje się zwykle nawet u inteligentów pochodzenia polskiego zbyt platoniczny i ogranicza się najczęściej do rzewnych komplementów pod adresem Polski. W następnych pokoleniach i owo uczucie prawie zawsze zanika. A cóż dopiero mówić o proletarjacie! Tu już problematyczność staje się absurdalnością. Czyż można twierdzić poważnie, że syn robotnika polskiego we Francji, który nie będzie znał języka polskiego, zostanie Polakiem? Jakże często zdarza się, że dzieci naszych emigrantów nie chcą mówić po polsku, bo się wstydzą: czyż można tu liczyć na poczucie narodowe?

Emigracja tylko wtedy będzie zjawiskiem korzystnem dla narodu, jeżeli wzrost osobistego stanu posiadania wychodźcy będzie równocześnie wzrostem stanu posiadania żywiołu polskiego; to zaś możliwe będzie tylko wtedy, jeżeli wychodźca zostanie Polakiem. A zostanie nim jedynie pod tym warunkiem, że przystosowując się najzupełniej do otaczającego go organizmu społecznego, celem stworzenia sobie jak najpomyślniejszych możliwości owocnej pracy, zachowa zarazem swą polskość, to znaczy przedewszystkiem swój język rodzin-

ny, będący najpewniejszą rękojmią zachowania ducha narodowego i trwałej łączności z ojczyzną.

Nic tak nie zabezpieczy polskości naszego wychodztwa, jak szkoła polska na emigracji. Ona jest strażnicą języka ojczystego, ona nie pozwoli się wynarodowić młodemu pokoleniu, zrodzonemu na obczyźnie. Bez szkoły polskiej nie uratujemy wychodźtwa dla polskości i zaprzepaścimy olbrzymi kapitał siły narodowej, rosnącej poza granicami Rzeczypospolitej, gdzie żyje — nie zapominajmy o tem — jedna czwarta część naszego narodu.

Dlatego szkoła polska na wychodztwie winna się stać jednym z głównych fundamentów polskiej polityki emigracyjnej.

Postawiwszy powyższą tezę, musimy jednak równocześnie zdać sobie sprawę ze stanowiska, jakie zajmuje druga strona, to jest — zainteresowane państwa, wobec postulatów oświatowych swych obywateli pochodzenia polskiego albo też wychodzców obywateli polskich.

O ile chodzi o państwa sąsiadujące z Polską, w których Polacy stanowią tubylczą mniejszość narodową, stanowisko to ma charakter zupełnie specjalny. Czy jest ono negatywne — jeżeli nie w teorji, to w praktyce, — jak w Niemczech lub Rosji sowieckiej, czy względnie pozytywne, jak w Czechosłowacji, czy niezdecydowane i chwiejne, jak w Rumunji (na Bukowinie), — zawsze polityką narodowościową rządów kierują kryterja, które są różne w różnych państwach i których niepodobna sprowadzać do wspólnego mianownika.

W krajach natomiast, gdzie Polacy stanowią ludność napływową, t. j. imigrację w ścisłem tego słowa znaczeniu, można zauważyć pewne objawy wspólne w stosunku państw do żywiołu polskiego wogóle, a jego postulatów oświatowych w szczególności. Niewątpliwie, różnice między uprawnieniami, z jakich korzystają Polacy w poszczególnych państwach, są niemałe. Ale świadome czy podświadome nastawienie rządów i społeczeństw wobec interesującego nas zagadnienia jest

w zasadzie niemal wszędzie podobne. Scharakteryzujemy je na przykładzie terenu francuskiego, gdzie wystąpiło ono w formie może najbardziej znamiennej.

Wychodztwo polskie do Francji miało charakter masowy dwukrotnie. Pierwszy raz po upadku powstania listopadowego, kiedy rekrutowało się ze sfery inteligenckiej i nosiło piętno polityczne, oraz po wojnie światowej, jako emigracja robotnicza, spowodowana przyczynami gospodarczemi. Oczywiście pod względem ilościowym pierwsza fala nie może się równać z drugą, która osiąga obecnie cyfrę 700.000. W ten sposób Francja stała się po Stanach Zjednoczonych, Niemczech i Rosji największem skupieniem polskiem zagranicą.

Ta znaczna liczba wychodźców wytworzyła we Francji swego rodzaju nową „kwestję polską". Francja należy do najbardziej jednolitych pod względem narodowościowym krajów świata (Bretończycy i Baskowie nie kwestjonują naogół swej narodowości francuskiej, pozostaje tylko grupa Niemców alzackich), wskutek czego umysłowość społeczeństwa francuskiego, nieprzyzwyczajonego do istnienia na jego terytorjum liczniejszych skupień obcych, nie może sobie poprostu poradzić z tem nowem zagadnieniem, tem bardziej, że niepokoją je jeszcze inne imigracje, zwłaszcza bardzo znaczna włoska. Dla Polaka, w którego kraju około $^1/_3$ mieszkańców jest narodowości obcej, kwestja kilkuset tysięcy robotników polskich w przeszło 40-miljonowem państwie francuskiem wydaje się sprawą niemal błahą. Ale umysłowość francuska, która do zmiany warunków przystosowuje się trudniej, niż słowiańska, reaguje na to inaczej.

Z tych powodów społeczeństwo francuskie wyolbrzymia nieraz zagadnienie imigracji polskiej nieledwie do zagadnienia mniejszości polskiej we Francji. I pewien niepokój tamtejszej opinji wyraża się m. in. w zastrzeżeniach w stosunku do niektórych postulatów naszego wychodztwa, przedewszystkiem do postulatów kulturalno - oświatowych.

Bytu szkolnictwa polskiego we Francji nie zdołały, niestety, zapewnić dotychczasowe konwencje emigracyjne polsko-

francuskie; wspomniano o niem jedynie, zresztą zupełnie ogólnikowo, w protokóle z rokowań paryskich z r. 1924. Do tego należy jeszcze dodać pismo wiceprezesa związku przemysłowców francuskich z tego samego roku, p. Peyerimhoffa, zawierające przyrzeczenie opłacania przez przedsiębiorstwa, zatrudniające robotników polskich, przysłanych z Polski nauczycieli. Ponieważ nie wszystkie przedsiębiorstwa wywiązują się należycie z tego zobowiązania, w rezultacie olbrzymia większość dzieci polskich pozostaje bez nauki języka polskiego. Te zaś, które ją pobierają, uczą się nie w szkołach polskich, lecz w najlepszym razie w oddziałach polskich przy prywatnych szkołach fabrycznych czy kopalnianych, gdzie połowa lekcyj odbywa się po polsku, a połowa po francusku. (W publicznych szkołach powszechnych zorganizowano gdzieniegdzie dla dzieci polskich jedynie dodatkowe lekcje języka polskiego — kilka tygodniowo — poza normalnemi godzinami szkolnemi, prowadzonemi w języku francuskim).

Powyższe stanowisko przedsiębiorców francuskich wypływa nietylko z niechęci ponoszenia kosztów, lecz pozostaje w związku z ogólnym stosunkiem społeczeństwa francuskiego do kulturalno - oświatowych postulatów polskich z obawy przed „mniejszością polską". Niezawsze się tam pamięta, że zadośćuczynienie tym postulatom leży również w interesie Francji. Jeżeli robotnik polski, którego Francja potrzebuje koniecznie, ma pracować wydatnie, nie może się czuć pokrzywdzony. I dlatego niezbędne jest zaspokojenie, prócz jego potrzeb materjalnych, także jego potrzeb duchowych, jakie niewątpliwie posiada. Nie trzeba przytem zapominać, że znaczną część obecnego wychodztwa polskiego we Francji stanowią masy robotnicze z Westfalji, które przeniosły się po wojnie do Francji wskutek wypadków politycznych i ich następstw gospodarczych. Uświadomienie narodowe tych robotników jest bardzo silne i wszelkie ograniczenia w dziedzinie oświatowej odczuwają oni szczególnie dotkliwie. Inną okolicznością, która nie powinna być opinji francuskiej obojętna, jest agitacja komunistyczna, działająca bardzo intensywnie wśród tamtej-

szego. wychodztwa. Zwalcza ona ze specjalną zaciekłością szkołę polską we Francji. Ze stanowiska komunizmu jest to zupełnie celowe, gdyż nic tak nie ułatwia propagandy bolszewickiej, jak zanik poczucia narodowego już w wieku szkolnym. Ponieważ szerzenie się komunizmu na terenie Francji napewno nie leży w jej interesie, przeto konieczność rozwoju szkolnictwa polskiego w tym kraju zyskuje bardzo ważny argument.

Poznaliśmy w ten sposób na przykładzie Francji typowe ustosunkowanie się państwa imigracyjnego do postulatów kulturalno-oświatowych wychodztwa polskiego. Gdzieniegdzie jest gorzej, gdzieniegdzie lepiej, ale wszędzie należy się liczyć z pewnym oporem czynników miejscowych wobec akcji polskiej, zmierzającej do zachowania ducha narodowego przez szkołę i oświatę.

Jak na fakt ten reaguje Polska?

Akcja społeczeństwa, zorganizowanego w stowarzyszeniach, opiekujących się rodakami naszymi na obczyźnie, doprowadziła do tego, że rozwinęła się i urzędowa działalność opiekuńcza nad kulturalnem życiem wychodztwa i mniejszości polskich na obczyźnie. Trudności finansowe, jakie spiętrzyły się przed Polską od pierwszych chwil jej odrodzonego bytu państwowego, nie pozostały bez wpływu i na tę akcję, nie pozwalając na tak intensywne jej prowadzenie, jakby tego wymagały olbrzymie potrzeby oświatowe skupień polskich zagranicą. Pomimo to wyniki, jakie zdołano dotychczas osiągnąć, są stosunkowo znaczne.

Chodziło przedewszystkiem o nawiązanie kontaktu z polskiemi placówkami oświatowemi, w szczególności szkolnemi, które już w poszczególnych krajach wychodztwa funkcjonowały, następnie zaś o zakładanie nowych. Celem przeprowadzenia tego zadania zostały utworzone przy placówkach dyplomatycznych lub konsularnych t. zw. Naczelne Instruktoraty Oświatowe w niektórych państwach, gdzie skupienia polskie były szczególnie liczne, np. w Brazylji (od roku 1924) lub

we Francji (od r. 1926), albo zwykłe instruktoraty oświatowe w mniejszych skupieniach. Do zadań instruktorów oświatowych należy przedewszystkiem organizacja szkolnictwa, następnie zaś czuwanie nad rozwojem oświaty przedszkolnej (ochronki) i pozaszkolnej.

We wszystkich państwach, jakie tu wchodzą w grę, na czoło postulatów oświatowych wysuwa się sprawa szkolnictwa polskiego. Oczywiście, chodzi tu przedewszystkiem o szkolnictwo na stopniu elementarnym, któreby zapewniło dzieciom polskim podstawową naukę języka ojczystego i zaszczepiło w nich te zasadnicze elementy uświadomienia narodowego, któreby nazawsze uchroniły je od wynarodowienia. Według statystyki, zawartej w broszurze dr. Eug. Zdrojewskiego p. t. „Szkolnictwo polskie na obczyźnie" (1927), a opartej na źródłach urzędowych, było w r. 1926 na obczyźnie ogółem 1648 szkółek powszechnych z polskim językiem nauczania o 4232 nauczycielach i 307.482 uczniach. Ponadto — 23 szkoły średnie (11 w Stanach Zjednoczonych A. P., 4 na Litwie przed zamachem Waldemarasa na szkolnictwo polskie, 3 na Łotwie, 2 w Brazylji oraz po jednej w Gdańsku, Czechosłowacji i Chinach) o przeszło pięciu tysiącach uczniów.

Ponieważ poziom szkoły zależy przedewszystkiem od wartości nauczyciela, przeto polskie Ministerstwo W. R. i O. P. postanowiło delegować do szkółek polskich na obczyźnie pewną ilość wykwalifikowanych nauczycieli, którzyby z jednej strony rozwinęli energiczną działalność pedagogiczną, z drugiej zaś organizowali w poszczególnych skupieniach wychodźczych życie kulturalne w duchu polskim. Każdy wyjeżdżający z kraju nauczyciel zdawał sobie sprawę, że na placówce ma być nietylko nauczycielem, ale i społecznikiem. W ten sposób zastęp wykwalifikowanych działaczy oświatowych zasilił szkolnictwo nasze na obczyźnie, gdzie pracowali dotychczas ludzie pełni zapału patrjotycznego i ideowej bezinteresowności, lecz niezawsze dostatecznie wykwalifikowani, co odbijało się na poziomie szkółek. Niskie uposażenie tych miejscowych nauczycieli było również czynnikiem, wpływającym ujemnie na stan

szkolnictwa zagranicą. Uposażenie zaś państwowych nauczycieli z Polski, pełniących obowiązki na obczyźnie, zostało uchwałą Rady Ministrów z dnia 16 marca 1927 r. ustalone w specjalnie podwyższonym wymiarze. Liczba tych nauczycieli, z początku z powodu trudności finansowych znikoma, doszła w roku szkolnym 1929/30 do ok. 250 naczycieli szkół powszechnych, 60 nauczycieli szkół średnich (czynnych w gimnazjach polskich w Orłowej, Gdańsku i Charbinie) oraz pewnej liczby nauczycieli seminarjów nauczycielskich i szkół zawodowych. Oczywiście, jest to jeszcze w stosunku do potrzeb bardzo mało, ale cyfry powyższe będą stale i wydatnie rosły. Dla nauczycieli polskich zagranicą organizuje się rok rocznie specjalne kursy metodyczno - pedagogiczne.

Prócz szkolnictwa właściwego polskie władze oświatowe kładły i kładą duży nacisk na konieczność rozwoju oświaty przedszkolnej i pozaszkolnej. Zwłaszcza sprawa zakładania ochronek, w których ustrzegłoby się dzieci przed wynarodowieniem, zanim osiągną wiek szkolny, jest kwestją niezmiernie ważną. W tej dziedzinie piękne wyniki osiągnął np. teren francuski. Oświata zaś pozaszkolna w swej wielkiej różnorodności form (kursy dla dorosłych, chóry, teatry amatorskie, bibljoteki, harcerstwo, sporty i t. p.) jest również czynnikiem, który odgrywa dużą rolę w pracy kulturalnej na obczyźnie i podtrzymaniu ducha narodowego oddaje nieocenione usługi. Celem postawienia tych rzeczy na właściwym poziomie, władze centralne wysyłają na niektóre tereny specjalnych instruktorów: muzyczno - śpiewackich, harcerskich, wychowania fizycznego i teatralnych.

Ostatnią wreszcie formą szerzenia oświaty wśród wychodztwa jest sprowadzanie dzieci emigrantów do szkół w Polsce. Rokrocznie zjeżdżają do kraju na naukę rzesze młodzieży szkolnej z zagranicy, które w szkołach średnich, zawodowych czy seminarjach nauczycielskich kształcą się na przyszłych pionierów polskości na wychodztwie. Liczba tych dzieci, którym zapewnia się bezpłatną naukę i utrzymanie, wynosi obecnie około 300.

Przechodząc do szczegółowego rozpatrzenia stanu szkolnictwa polskiego w poszczególnych krajach, zaczniemy od graniczących z Polską państw, w których Polacy, jako autochtoni, stanowią nie imigrację, lecz mniejszość narodową.

Czechosłowacja jest krajem, w którym potrzeby oświatowe naszych rodaków zostały najznośniej zaspokojone. Żywioł polski, liczący ok. 180.000 osób, skupił się przedewszystkiem na obszarze etnograficznie polskim, t. j. Śląsku Cieszyńskim i terenach okolicznych (Morawy), w drobnej zaś części znalazł się również w reszcie państwa. Szkolnictwo polskie rozwinęło się tylko na terytorjum etnograficznie polskiem, gdzie akcją oświatową kieruje niezwykle sprężyście tamtejsza „Macierz Szkolna". Prowadzi ona szereg szkół polskich z gimnazium w Orłowej na czele. Jeżeli jednak chodzi o szkoły powszechne, to utrzymuje je przeważnie rząd czechosłowacki, ale tylko na Śląsku. Stan szkolnictwa polskiego na czeskim Śląsku Cieszyńskim i Morawach w r. 1928 przedstawia, według danych zawartych w książce Franciszka Kulisiewicza p. t. „Polacy w Czechosłowacji" (1929), tabelka zamieszczona na str. nast.

Szkolnictwo to stoi na wysokim poziomie zarówno z punktu widzenia pedagogicznego, jak wyposażenia materjalnego. Gmachy niektórych uczelni, jak gimnazjum w Orłowej lub szkół w Cieszynie i Jabłonkowie, są naprawdę imponujące. O życiu w szkołach polskich świadczy fakt, że w roku szkolnym 1927/28 szkoły nasze na samym Śląsku czeskim urządziły 136 przedstawień, 109 festynów i 64 wystawy szkolne, w 41 zaś ochronkach odbyły się 82 przedstawienia.

Rząd czeski mianował dla szkół polskich dwóch inspektorów Polaków (dla pow. cieszyńskiego i frysztackiego) i zdecydował się na zorganizowanie paralelek polskich przy państwowem seminarjum nauczycielskiem w Śląskiej Ostrawie. Przejął również na siebie wydawanie polskich podręczników szkolnych, opracowanych przez polskie czynniki oświatowe w Czechosłowacji. Mimo to jednak należy stwierdzić, że rząd

Rodzaj placówki oświatowej	Ilość szkół										Ilość klas	Ilość dzieci	Ilość sił nauczyciel.	
	publ.	pryw.	1-	2-	3-	4-	5-	6-	7-	8- klasowych			Polaków	Niemców
Ochronki . . .	6	43	46	3	—	4	—	—	—	—	52	1.811	52	—
Szkoły ludowe .	76	11	16	32	12	3	14	9	—	—	265	9.473	250	16[1]
Szkoły wydziałowe	3	7	—	—	7	—	9	—	—	—	45	1.476	55	—
Uzup. szkoły przemysłowe . . .	12	—	1	5	6	—	—	—	—	—	12	645	30	—
Szkoły ludowe gospodarcze . .	7	—	7	—	—	—	—	—	—	—	7	249	28	—
Szkoły gospodarstwa domowego	—	2	2	—	—	—	—	—	—	—	2	74	5	—
Szkoły gospodarstwa wiejskiego	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	1	22	5	—
Szkoły rolnictwa domowego . .	1	—	1	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—
Kursy handlowe .	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	1	16	4	—
Gimnazjum . . .	—	1	—	—	—	—	—	—	—	1	11	411	20	—
Paralelki seminar. naucz.	1	—	—	—	—	1	—	—	—	—	2	41	—	—
Razem . .	106	66	75	40	25	8	14	9	—	1	399	14.218	449	16

tamtejszy nie realizuje wszystkich tych postanowień, jakie w stosunku do mniejszości polskiej zawiera jego ustawodawstwo. Jakkolwiek bowiem konstytucja przyznała mniejszościom szkoły w językach narodowych, a ustawodawstwo zobowiązało państwo czechosłowackie do utrzymywania szkół we wszystkich miejscowościach, gdzie znajduje się 40 dzieci, w wielu takich miejscowościach istnieją polskie szkoły prywatne. Przedstawiciele mniejszości polskiej starają się o przejęcie tych szkół przez państwo. Z drugiej zaś strony zabiegi polskie idą w kierunku uruchomienia akcji oświatowej dla mniejszości polskiej w Czechach właściwych, Słowaczyźnie i na Rusi Podkarpackiej, gdzie sytuacja jest skrajnie niepomyślna.

W Niemczech również występują Polacy bądź jako

[1] W szkołach państwowych; przedstawiciele mniejszości polskiej czynią zabiegi o zastąpienie tych sił nauczycielskich niemieckich przez polskie.

autochtoniczna mniejszość narodowa, bądź jako imigracja. Prócz bowiem terenów, jak Prusy Wschodnie i nieprzyłączona do Polski część Prus Zachodnich, Poznańskiego i Górnego Śląska, gdzie żywioł polski jest tubylczy, istnieją tereny czysto emigracyjne, przedewszystkiem Westfalja i Nadrenja, Berlin oraz inne części Niemiec, w których Polacy osiedlili się jako wychodźcy. Ogólna liczba rodaków naszych w tem państwie wynosi ok. 1.250.000.

Datą przełomową szkolnictwa polskiego w Niemczech był dzień 1 kwietnia 1929 r. Przed tym dniem sytuacja przedstawiała się wprost rozpaczliwie. Nawet na tych terenach, na których Polacy stanowią mniejszość narodową, na których przeto rząd niemiecki w myśl konstytucji Rzeszy nie powinien był się sprzeciwiać istnieniu szkolnictwa polskiego, nie istniała ani jedna szkoła z językiem wykładowym polskim — z wyjątkiem Górnego Śląska, gdzie obowiązuje Konwencja Genewska. Nauczanie języka polskiego w kilku szkołach na Powiślu, Warmji i „Pograniczu" (parę godzin tygodniowo) przez Niemców, słabo władających polszczyzną i nastrojonych antypolsko, było parodją oświaty polskiej. Na terenach wychodźczych Niemiec było tylko kilkanaście popołudniowych kursów języka polskiego. Według statystyki, zawartej w broszurze dr. Wacława Junoszy p. t. „Szkolnictwo polskie w Niemczech", sytuacja oświatowa przed kwietniem 1929 r. przedstawiała się w sposób podany na str. nast. (p. tab.).

Porównawszy Polskę, w której 72,74% dzieci niemieckich uczy się w języku ojczystym, z Niemcami, w której z przywileju tego korzystało do dnia 1 kwietnia 1929 r. tylko 0,44% dzieci polskich, dr. Junosza dochodzi do wniosku, że przed wspomnianym terminem rząd niemiecki czynił 167 razy mniej dla kształcenia dzieci polskich w języku ojczystym, aniżeli rząd polski dla dzieci niemieckich.

Polepszenie sytuacji przyniosło rozporządzenie pruskiej Rady Ministrów z dnia 31 grudnia 1928 r. o uregulowaniu szkolnictwa dla mniejszości polskiej, obowiązujące od dnia 1 kwietnia 1929 r., a które dopuściło zakładanie szkół — na-

Teren	Ilość dzieci polskich w wieku szkolnym	Ilość dzieci w szkołach z jęz. wykład. polskim	Ilość dzieci uczących się jęz. polskiego w państwowych szkołach niem.	Ilość dzieci uczących się jęz. polskiego na prywatnych kursach
Górny Śląsk . . .	79.395	506 (0,44%)	719 (0,91%)	—
Pogranicze	2.242	—	1137 (50,7%)	—
Pomorze Pruskie .	750	—	—	—
Prusy Wschodnie .	16.491	—	286 (1,7%)	—
Westfalja i Nadrenja	12.000	—	—	2379 (20%)
Berlin	3.000	—	—	336 (11%)
Wrocław	150	—	—	48 (32%)
Hamburg i okolica .	750	—	—	113 (15%)
Hanower i okolica .	300	—	—	60 (20%)
Saksonja	900	—	—	210 (23%)
Ogółem . .	115.978	506 (0,44%)	2142 (1,85%)	3146 (2,71%)

razie prywatnych — z językiem wykładowym polskim (zawsze z wyłączeniem Górnego Śląska). Ważna ta zdobycz była wynikiem wieloletnich żmudnych zabiegów polskich czynników społecznych w Niemczech, przedewszystkiem Związku Polskich Towarzystw Szkolnych. Zaledwie jednak rząd pruski po długich wahaniach przyznał swoim poddanym polskim — przynajmniej w teorji — te prawa, z jakich oddawna korzystają Niemcy w Polsce, natychmiast przeraził się swego kroku. Żywiołowy bowiem pęd ludności polskiej w Niemczech do oświaty w języku ojczystym oraz sprężyste zorganizowanie szkolnictwa polskiego przez wspomniany Związek zawiodły oczekiwania niemieckie, że wydane rozporządzenie pozostanie mniej lub więcej martwą literą. To też władze pruskie, atakowane gwałtownie przez prasę hakatystyczną za swą „polonofilską" politykę, zaczęły odrazu stosować różne utrudnienia i szykany, nie udzielając w szeregu wypadków — mimo wyraźnych postanowień omawianego rozporządzenia — pozwoleń na wjazd do Niemiec nauczycielom z Polski, którzy, wobec braku fachowych sił nauczycielskich na miejscu, mieli być zatrudnieni w powstających szkołach. Trudności te jednak nie zdołały podciąć polskiej akcji organizacyjnej. Przyniosła ona w przeciągu jednego roku rezultat w postaci 41 szkół po-

wszechnych, powstałych wyłącznie na graniczących z Polską terenach „mniejszościowych", gdyż do nich ograniczono narazie wszystkie wysiłki. Są to szkoły wyłącznie prywatne, zorganizowane przez Związek Polskich Towarzystw Szkolnych w Niemczech i pod jego pozostające opieką. Rząd pruski nie utworzył dotychczas (poza Górnym Śląskiem) ani jednej polskiej szkoły publicznej i nie wydał ani feniga na szkolnictwo polskie, jakkolwiek rząd polski łoży stale poważne sumy na szkolnictwo niemieckie w Polsce. Mimo to mniejszość polska w Niemczech wschodnich osiągnęła już w dniu 1 maja 1930 r. następujące wyniki na polu oświatowem:

T e r e n	Szkół	Nauczycieli	Dzieci
Pogranicze (rejencja Pilska) .	24	38	1.157
Kaszuby („ Koszalińska)	3	3	85
Powiśle („ Kwidzyńska)	4	5	126
Warmja („ Olsztyńska) .	7	7	113
G. Śląsk („ Opolska) .	3	3	55
Ogółem . . .	41	56	1.536

Prócz tego uruchomiono zgórą 20 ochronek.

Terytorjum W. M. Gdańska trudno jest traktować narówni z państwami zagranicznemi. Pamiętając o tem, podajemy jednak szereg danych z r. 1929, dotyczących szkolnictwa polskiego na tym terenie, zamieszkałym przez przeszło 35.000 Polaków (z czego 23.000 w samem mieście). Akcję oświatową prowadzi tam Macierz Szkolna, utrzymująca 10 ochronek (z tego 3 w mieście) o 493 dzieciach (pod kierownictwem S.S. Dominikanek), dalej 1 szkołę powszechną (w mieście) z filją (w Nowym Porcie) o 115 dzieciach. Inne szkoły powszechne w Gdańsku są publiczne („senackie"), a jest ich trzy (1 w mieście); ponadto istnieją klasy polskie o 389 uczniach przy 4 szkołach niemieckich, w 3 zaś szkołach niemieckich istnieją oddziały, w których 58 uczniów uczy się języka ojczystego i religji po polsku. Razem uczy się w szkołach po-

wszechnych w Gdańsku 963 dzieci po polsku. Macierz Szkolna utrzymuje wreszcie doskonale zorganizowane gimnazjum polskie (9 klas w 19 oddziałach, 521 uczniów, 40 nauczycieli) oraz szkołę handlową (3-letnią z 2-letnią Wyższą Szkołą Handlową, obie typu średniego; 139 uczniów i 9 nauczycieli).

Na Litwie szkolnictwo polskie jest tępione planowo i metodycznie. Państwo to, liczące ok. 200.000 osób mniejszości polskiej (a więc prawie 10% ogółu mieszkańców), czyni — wbrew swym wyraźnym zobowiązaniom międzynarodowym — wszystko możliwe, by Polacy nie mogli kształcić swych dzieci w języku ojczystym. Jaki zaś jest ten pęd do oświaty polskiej wśród naszych rodaków, świadczy fakt, że kiedy w drugiej połowie 1926 r. doszedł do władzy rząd nieco liberalniejszy, natychmiast w przeciągu kilku miesięcy powstało 71 nowych polskich szkół początkowych (razem z 6 dotychczasowemi 77) z 94 nauczycielami i 4.114 dziećmi [1]. Gimnazjów polskich było wówczas cztery: 3 prywatne (w Kownie, Poniewieżu i Wiłkomierzu, razem ok. 860 uczniów i ok. 60 nauczycieli) i 1 rządowe w Kownie (ok. 220 uczniów); gimnazja te istnieją dotychczas, z tem zastrzeżeniem, że gimnazjum rządowe jest narzędziem wynaradawiania Polaków. W r. 1926 zaczęto nawet organizować polskie seminarjum nauczycielskie w Poniewieżu. Ale zamach Waldemarasa w grudniu 1926 r. zlikwidował okres względnej tolerancji i rozpoczął erę niszczenia osiągniętych w szkolnictwie skromnych zdobyczy. Po zwinięciu referatu szkolnictwa polskiego w Ministerstwie Oświaty wydano osławiony okólnik o obowiązku składania egzaminu z języka litewskiego przez nauczycieli polskich w terminie kilkumiesięcznym. Nieuchronnym tego rezultatem było pozbawienie szkół polskich nauczycieli: z 89 nauczycieli zatwierdzono dwóch; liczba zaś dzieci, uczęszczających do szkół polskich, spadła z 4.114 (na ogólną liczbę dzieci polskich ok. 20.000) do ok. 500 (stan z r. 1928/29). Mimo jednak tak tragicznego

[1] Co do danych, dotyczących szkolnictwa polskiego na Litwie, por. Jerzego Różyckiego „Polacy na Litwie", Warszawa, 1929.

położenia ludność polska nie opuszcza rąk. Dziesiątki stowarzyszeń kulturalno - oświatowych, ześrodkowanych w kowieńskiej „Pochodni", organizują oświatę polską na Litwie — wśród ciągłych szykan i ucisku.

Na Łotwie[1] liczba Polaków przekracza 70.000. Zamieszkują oni głównie, jako autochtoni, dawne Inflanty Polskie (Latgalję), obok tego zaś większe centra miejskie, jak Ryga, Libawa i Mitawa. Jakkolwiek w łotewskiem Ministerstwie Oświaty istnieje specjalny wydział polski, władze utrudniają rozwój szkolnictwa polskiego, kwestjonując narodowość dzieci lub wymawiając się brakiem lokali i środków na założenie i utrzymanie szkoły. Szkoły polskie na Łotwie są z zasady publiczne, t. j. rządowe, niekiedy miejskie, a tylko jedna szkoła powszechna jest prywatna. Wszystkie są koedukacyjne. Prócz szkół powszechnych polskich istnieją w niektórych szkołach łotewskich klasy polskie, w kilku zaś szkołach łotewskich uczy się języka polskiego jako przedmiotu. Gimnazja polskie są trzy (w Rydze, Dyneburgu i Rzeżycy) oraz jedna rzemieślnicza szkoła zawodowa w Dyneburgu. Zestawienie statystyczne za r. 1929 przedstawiałoby się następująco:

Teren	Polskie szkoły powszechne			Polskie klasy w szkołach łotewskich			Nauka języka pol. w szkołach łotewskich			Polskie gimnazja			Polskie szkoły zawodowe		
	szkół	dzieci	naucz.	szk.	dzieci	naucz.	szkół	dzieci	naucz.	szkół	dzieci	naucz.	szkół	dzieci	naucz.
Inflanty .	22	2.920	116	8	353	14	12	715	—	2	203	29	1	66	8
Ryga . .	6	1.380	71	—	—	—	—	—	—	1	132	14	—	—	—
Libawa. .	2	280	21	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Mitawa .	1	45	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Ogółem .	31	4.625	211	8	353	14	12	715	—	3	335	43	1	66	8

Ogółem uczy się na Łotwie po polsku 6.094 dzieci, nie należy jednak zapominać, że liczba dzieci polskich w wieku szkolnym jest tam dwa razy tak wielka. Ilość nauczycieli — 276. Dla nauczycieli tych odbywają się w Rydze każdego

[1] Por. Jerzego Różyckiego „Polacy na Łotwie", Warszawa 1930.

lata kursy metodyczno-pedagogiczne, na których wykładają profesorowie z Polski. — Prócz szkolnictwa właściwego istnieje na Łotwie kilka ochronek polskich oraz rozwija się bardzo pomyślnie harcerstwo.

Miljonowa rzesza Polaków w Związku Socjalistycznych Republik Rad nie posiada wogóle prawdziwie polskiego szkolnictwa. Trudno bowiem nazwać w ten sposób szereg uczelni komunistycznych, wynaradawiających dziecko polskie w jego ojczystym języku i znieprawiających jego ducha narodowego. Dlatego podawanie tu jakichkolwiek cyfr — zresztą nader płynnych i niepewnych — uważamy za niecelowe.

Rumunję, zamieszkaną przez ok. 80.000 Polaków, można tylko w pewnej mierze uważać za teren, w którym żywioł polski jest mniejszością narodową. Wprawdzie bowiem w najliczniejszem tamtejszem skupieniu polskiem, na Bukowinie, gdzie żyje przeszło cztery piąte ogółu Polaków rumuńskich, rodacy nasi osiedli od dawnego czasu, zachowując ścisłą łączność z Małopolską, w każdym jednak razie terenu tego nie można uważać bez poważnych zastrzeżeń za etnograficznie polski; tem mniej zaś za „mniejszościowe" należy uważać ośrodki polskie w Besarabji oraz w Bukareszcie i Siedmiogrodzie, gdzie żywioł polski ma charakter zdecydowanie wychodźczy.

Przed wojną, pod rządami austrjackiemi, szkolnictwo polskie na Bukowinie rozwijało się stosunkowo pomyślnie. Samo Tow. Szkoły Ludowej utrzymywało tam 23 szkoły powszechne (z czego 9 w Czerniowcach), ponadto zaś istniały przy szkołach niemieckich klasy polskie, wyodrębnione pod koniec wojny w samoistne szkoły. Wreszcie mieli Polacy w Czerniowcach prywatne gimnazjum i prywatne seminarjum nauczycielskie. Po przyłączeniu Bukowiny do Rumunji szkolnictwo polskie utrzymało z początku swój stan posiadania, a nawet w r. 1919 gimnazjum polskie zostało upaństwowione. Ale w r. 1922 nastąpił radykalny zwrot na gorsze. Zamknięto lub zrumunizowano istniejące szkoły polskie, a w r. 1926 zlikwidowano ostatecznie lekcje języka polskiego, udzielane Po-

lakom w niektórych szkołach rumuńskich. Gimnazjum polskie zamieniono na klasy przy gimnazjum rumuńskiem, w których uczono języka polskiego jako jednego z przedmiotów; klasy te zostały w r. 1927 zniesione. Zniesiono również polskie seminarjum nauczycielskie.

W tych katastrofalnych warunkach, w których Polakom bukowińskim groziło zupełne wynarodowienie, powstała w roku 1926 w Czerniowcach Macierz Szkolna i przystąpiła energicznie do pracy około odbudowy szkolnictwa polskiego. Praca ta, połączona z usilnemi zabiegami u władz rumuńskich, wydała rychło owoce: w r. 1928 otwarła Macierz w Czerniowcach polską szkołę powszechną, następnie szkołę przemysłową dokształcającą, wreszcie (w r. 1929) I klasę gimnazjum, organizując równocześnie szkolnictwo powszechne w innych miejscowościach Bukowiny oraz w północnej Besarabji i w Siedmiogrodzie. Obecny stan przedstawia się następująco: w Czerniowcach istnieje 1 gimnazjum koedukacyjne (w r. 1929/30 I klasa z 42 uczniami i uczennicami), 1 szkoła przemysłowa dokształcająca (3 roczniki), 2 szkoły powszechne oraz prywatne seminarjum nauczycielskie SS. Marjanek o charakterze polsko-niemieckim; w innych mniejscowościach Bukowiny jest 6 szkół powszechnych, w całej zaś prowincji 3 przedszkola, utrzymywane przez Macierz Szkolną. We wszystkich szkołach powszechnych i przedszkolach Macierzy na Bukowinie było w kwietniu 1930 r. 552 dzieci, z czego w przedszkolach 77. W Bukareszcie funkcjonuje 1 szkoła powszechna, w Siedmiogrodzie 2 szkółki (kursy), w Besarabji zaś 5 szkół powszechnych i 3 kursy języka polskiego. Jest to w porównaniu ze stanem z przed kilku lat postęp niewątpliwy, ale ciągle jeszcze rzesze dzieci polskich muszą uczęszczać do szkół rumuńskich (na Bukowinie przeszło 2.500 dzieci), z których tylko dwie w Czerniowcach i parę w mniejszych miejscowościach zapewnia lekcje języka polskiego. Krzywda, jaka się dzieje Polakom, staje się tem bardziej widoczna, jeżeli zestawimy owych kilkanaście uczelni polskich, wyłącznie prywatnych, ze szkolnictwem niemieckiem, na które na samej Bukowinie składa się — nie licząc szkół

prywatnych — gimnazjum państwowe i sześć państwowych szkół powszechnych. Do zrobienia jest więc jeszcze bardzo wiele, a spodziewane zażegnanie tarć wśród Polonji bukowińskiej, utrudniających dotychczasową akcję oświatową, pozwala na budowanie pomyślnych horoskopów na przyszłość.

Rumunja jest terenem przejściowym między kategorją krajów, w których Polacy stanowią tubylczą mniejszość narodową, a kategorją krajów, zamieszkałych przez polskie wychodztwo. Omówiwszy tereny „mniejszościowe", przejdziemy teraz do emigracyjnych, zaznaczając odrazu, że i tutaj jakakolwiek ścisła klasyfikacja jest niemożliwa. Chociaż bowiem, jak wspominaliśmy, na terenach tych dadzą się zauważyć pewne objawy wspólne w stosunku państw imigracyjnych do postulatów oświatowych żywiołu polskiego, to jednak odrębne warunki bytu nie pozwalają na żadne grupowanie według jakiegoś kryterjum. Dlatego rozpatrzymy szkolnictwo polskie w zainteresowanych krajach według kolejności czysto geograficznej.

W Turcji żyje ponad 200 Polaków, skupionych przedewszystkiem w czysto polskiej kolonji w Adampolu (w Azji Mniejszej, 17 km. od Bosforu), liczącej obecnie 167 mieszkańców. Założony w r. 1842 staraniem ks. Adama Czartoryskiego dla powstańców - emigrantów z r. 1831, zasilany następnie uchodźcami po r. 1848 i 1863, Adampol zachował wiarę, język i tradycje narodowe. Posiada kościół i budynek szkolny (zbudowany w r. 1908), w którym jednak uczyli dotychczas tylko nauczyciele wędrowni i dorywczy.

Polacy, zamieszkali w Jugosławji w liczbie ok. 15.000 (nie licząc Rusinów i Żydów obywateli polskich), skupili się głównie w województwie banjaluckiem (Bośnia). Zachowali oni poczucie narodowe i czysty język, gdyż życie w polskiem środowisku — kilka wsi posiada znaczną większość polską — wzmaga odporność na wpływy obce. Mimo to poziom oświaty polskiej jest tam niski. Pochodzi to z braku nauczycieli polskich, wywołanego przepisami jugosłowiańskiemi, które — podobnie jak w Rumunji — nie pozwalają na udzielanie nauki

przez obywateli obcych. Niemożność tedy sprowadzenia nauczycieli z Polski przy zupełnym braku wykwalifikowanych sił miejscowych paraliżuje wszelką akcję na rzecz szkolnictwa polskiego. Jedynie w miejscowości Rakovac istnieją kursy języka polskiego w godzinach pozaszkolnych, zaś przy fabryce w Orosławju (Kroacja) funkcjonuje szkółka polska dla dzieci polskich robotników.

Liczba obywateli polskich na Węgrzech wynosi około 25.000, z czego jednak tylko ok. 15.000 zalicza się do narodowości polskiej; resztę stanowią Żydzi. Polonja tamtejsza skupiła się w 80% w Budapeszcie (i okolicy), gdzie posiada własny kościół i 4 szkółki popołudniowe (kursy), do których uczęszcza ok. 200 dzieci.

W Austrji żyje ok. 50.000 osób, pochodzących z Polski, z czego ok. 8.000 Polaków, zamieszkałych przeważnie w Wiedniu. Kilka polskich organizacyj kulturalno - oświatowych, połączonych w Związku Stowarzyszeń Polskich, prowadzi akcję oświatową, której rezultatem są trzy szkółki, a właściwie kursy popołudniowe języka, historji i geografji polskiej. Uczęszcza do nich 72 dzieci. Ponadto istnieją 2 kursy wieczorowe. Powyższy stan rzeczy nie rozwiązuje dostatecznie sprawy i nie uchrania młodego pokolenia przed germanizacją. Dlatego starania tamtejszej Polonji idą w kierunku zorganizowania normalnej polskiej szkoły powszechnej.

W Szwajcarji liczba osób, pochodzących z Polski, wynosi ok. 5.000, z czego cztery piąte żydów. Zorganizowaniu szkolnictwa ojczystego stoi na przeszkodzie rozproszenie wychodztwa w różnych częściach kraju (najznaczniejsze skupienie w Zurychu), jedynie stowarzyszenia polskie prowadzą pewną akcję oświatową wśród robotników rolnych.

O ogólnych warunkach, w jakich znajduje się szkolnictwo polskie we Francji, pisałem już wyżej, używając tego terenu jako typowego przykładu ustosunkowania się państwa i społeczeństwa imigracyjnego do wychodźtwa polskiego i jego postulatów oświatowych. Jak widzieliśmy, sytuacja jest tam niepomyślna, co musi napełniać tem większą troską, że ilość

emigrantów polskich we Francji, sięgająca obecnie cyfry 700.000, rośnie z roku na rok wobec stałego zapotrzebowania sił roboczych na francuskim rynku pracy. Główną przyczyną złego stanu rzeczy jest brak podstaw prawnych dla organizowania szkół polskich na tamtejszym terenie. Wysiłki bowiem czynników polskich są bardzo poważne i w innych warunkach mogłyby osiągnąć duże wyniki. Całą akcją kieruje Naczelny Instruktor Oświaty przy Ambasadzie Polskiej w Paryżu, organizujący oświatę szkolną, przedszkolną (ochronki) i pozaszkolną. Ma on do pomocy drugiego instruktora oraz instruktorów specjalnych do poszczególnych dziedzin oświaty pozaszkolnej: śpiewacko-muzycznego, teatralnego i harcerskiego; ponadto funkcjonuje instruktorat wychowania fizycznego. Dziedziny te odgrywają nader doniosłą rolę w życiu kulturalnem wychodztwa i w zachowaniu jego polskości. Dla zobrazowania stanu akcji kulturalnej pozaszkolnej wystarczy przytoczenie następujących danych: Związek Kół Śpiewaczych, liczący 6.000 członków, a zorganizowany w 4 okręgach, posiada 70 zespołów, prócz których istnieje ok. 30 zespołów pozazwiązkowych; Związek Towarzystw Teatralnych, liczący 3.600 członków, zorganizowany jest w 76 kołach teatralnych, które w r. 1928 urządziły 600 przedstawień; „Sokół", obejmujący również teren belgijski, zorganizowany jest w 12 okręgach i 103 gniazdach, liczy zaś 4.634 członków. — Co się tyczy oświaty przedszkolnej, czynnych jest obecnie 46 ochronek, wychowujących 3.340 dzieci. Samo zaś szkolnictwo, t. j. klasy polskie przy szkołach francuskich, dzielące się na oddziały, w których uczy nauczycielstwo polskie, wyraża się w następujących cyfrach (stan z pierwszej połowy 1930 r.):

Okrąg konsularny	Ilość dzieci polskich w wieku szkolnym	Ilość dzieci polskich, pobierających naukę polską	Ilość oddziałów polskich	Ilość nauczycieli polskich
Lille	21.303	12.226	332	66
Paryż	1.135	852	40	13
Strasburg	4.547	3.470	119	32
Lyon	3.163	1.966	81	29
Marsylja	499	389	12	5
Razem . .	30.647	18.903	584	145

Ponadto istnieje w St. Ludan (Alzacja) doskonała żeńska szkoła polska gospodarstwa domowego, prowadzona przez zakonnice. Na 145 nauczycieli polskich 80 jest wydelegowanych i opłacanych przez polskie Ministerstwo W. R. i O. P., wśród reszty zaś szereg osób posiada również pełne kwalifikacje nauczycielskie. Dla dokształcania sił niekwalifikowanych organizuje Naczelny Instruktorat Oświatowy co pewien czas odpowiednie kursy pedagogiczne. Obaj instruktorzy, przeprowadzając częste wizytacje, kontrolują pracę nauczycieli. A praca to niełatwa, nierównie trudniejsza i żmudniejsza, niż w kraju, gdyż nauczyciel polski we Francji (jak zresztą wszędzie na wychodztwie) musi być nietylko pedagogiem, ale wogóle organizatorem życia społeczno - kulturalnego w danem skupieniu polskiem, w warunkach nieraz bardzo niepomyślnych, wytwarzanych często nietylko przez miejscowe czynniki francuskie, lecz również przez tarcia i niesnaski wśród samego wychodztwa. Usunięcie tych tarć ułatwiłoby niejedno poczynanie, szczególnie zaś doniosłe znaczenie miałaby lepsza koordynacja pracy nauczycielstwa i duchowieństwa (we Francji pracuje 45 księży polskich pod zwierzchnictwem Misji w Paryżu).

Na 45.000 zamieszkałych w Anglji osób, pochodzących z Polski, przypada ok. 40.000 Żydów, a tylko 5.000 Polaków. Najliczniejsze skupienie polskie znajduje się w Londynie, gdzie przy kościele polskim istnieje szkółka, t. j. kursy popołudniowe języka polskiego (trzy razy tygodniowo); uczęszcza na nie ok. 40 dzieci. Wogóle oświata polska wśród tamtejszej Polonji stoi bardzo nisko, a młodemu pokoleniu grozi zupełne wynarodowienie.

Jak w Anglji, tak i w Belgji Polacy stanowią mniejszość (przeszło 20.000) wśród osób pochodzących z Polski (ok. 55.000). Są to przeważnie imigranci w pierwszem pokoleniu, mianowicie robotnicy, którzy po wojnie przenieśli się tam z Westfalji. W Belgji natrafili na warunki stosunkowo pomyślne, i to nietylko pod względem materjalnym, ale i w dziedzinie potrzeb duchowych. Dotyczy to przedewszystkiem postulatów oświatowych, co do których władze belgijskie

zajęły stanowisko życzliwe i liberalne. Dzięki temu można było zorganizować w r. 1926 kilka niezależnych normalnych szkół powszechnych z językiem wykładowym polskim, z programem obowiązującym w Polsce i odpowiednio dostosowanym do potrzeb miejscowych. Szkół tych jest obecnie (koniec r. szk. 1929/30) 7, które — wraz z 4-ma kursami języka i przedmiotów polskich — kształcą ok. 576 dzieci (400 w szkołach, 176 na kursach). Ciało pedagogiczne stanowi 13 nauczycieli, wydelegowanych z kraju i pracujących pod kierownictwem polskiego instruktora oświatowego w Waterschei (jednem z głównych środowisk wychodźczych). Stan ten nie zadowala wprawdzie całkowicie potrzeb oświatowych Polaków w Belgji, w każdym jednak razie dzięki poziomowi szkolnictwa polskiego teren ten należy do najlepiej pod omawianym względem sytuowanych wśród wszystkich skupień polskich zagranicą.

Względnie pomyślnie rozwija się szkolnictwo polskie również w Holandji, zamieszkałej przez ok. 4.000 Polaków, głównie górników, zatrudnionych w prowincji Limburgji. W roku 1927 uruchomiono tam szkolnictwo polskie, którego stan przedstawia się obecnie następująco: w miejscowości Brunssum istnieje dobrze zorganizowana polska szkoła powszechna, do której uczęszcza 134 dzieci, oraz kursy robót kobiecych; w Heerlerheide zaś, Hoensbroek i Eygelshoven prowadzone są kursy przedmiotów polskich (120 dzieci); ogółem uczy w Holandji 4-ch nauczycieli, wydelegowanych z kraju. Prócz pracy szkolnej organizują oni chóry, teatry amatorskie, bibljoteki i odczyty, dzięki czemu poziom kulturalny tamtejszego wychodźtwa stale się podnosi.

Trzecim krajem, gdzie szkolnictwo polskie zaczęło się stosunkowo pomyślnie organizować, jest Danja. Żyje tam — przeważnie na wyspach Falster i Lolland — ok. 12.000 polskich robotników rolnych, nie licząc sezonowych, napływających corocznie. Mimo przychylnego stanowiska władz duńskich wobec potrzeb emigracji polskiej, stan oświatowy wychodźtwa przed r. 1928 był fatalny. Szkolnictwo polskie wogóle nie istniało, a dzieci polskie, kształcące się w szkołach duńskich

(oczywiście protestanckich), uczęszczały na naukę religji do księży katolickich, przeważnie Niemców i Holendrów. Niektórzy z tych księży umieli wprawdzie lepiej lub gorzej po polsku i uczyli niekiedy dzieci polskie religji w tym języku, ale nie zajmując specjalnie życzliwego stanowiska wobec polskości, przedewszystkiem zaś mając na celu wzmożenie duńskiego żywiołu katolickiego, dążyli do zduńszczenia Polaków. Nauka języka polskiego, prowadzona przez zakonnice Józefitki w szkołach katolickich w Nykobing, Maribo i Nakskov, była — z wyjątkiem Maribo — fikcją. Dopiero od r. 1928 uruchomiono stopniowo 5 szkół polskich (w Kopenhadze, Nivaa, Nakskov, Nykobing i Haderslev), do których uczęszcza łącznie ok. 200 dzieci, oraz kursy dokształcające w Nakskov i Maribo; uczą tam 4 siły nauczycielskie, przysłane z kraju. Nauczyciele ci, prócz pracy czysto szkolnej, pracują pożytecznie na rozmaitych polach oświaty pozaszkolnej, w czem współpracuje nader wydatnie Związek Robotników Polskich w Danji. Dzięki temu np. w Haderslev istnieje prócz szkoły: kurs dokształcający dla dorosłych, bibljoteka ruchoma (bibljotek tych jest w Danji ogółem 6), orkiestra, koło śpiewackie i koło sportowe. Wogóle Danja należy do tych terenów wychodźczych, gdzie pomoc fachowa z kraju napotyka na podatny grunt dzięki sprawności organizacyjnej emigracji oraz wspomnianej życzliwości władz miejscowych.

Niewielka, bo licząca tylko 200 przeszło osób, kolonja polska w Szwecji, składa się głównie z robotników fabrycznych i rolnych, których znaczniejsze skupienia znajdują się w okolicy Malmö i w Oskarström. W Malmö kilkanaścioro dzieci polskich zbiera się w ochronce polsko-katolickiej, zaś w Oskarström została uruchomiona szkółka-ochronka, prowadzona przez dwie polskie zakonnice; uczęszczają do niej dzieci miejscowych robotników fabrycznych, i to dzieci w wieku przedszkolnym regularnie, te zaś, które kształcą się w szkołach szwedzkich, przychodzą dorywczo: ogółem 20 dzieci. Powyższe placówki oświatowe nie są jednak dostatecznem zabezpieczeniem przeciw wynarodowieniu, którego niebezpieczeń-

stwo zagraża w wysokim stopniu młodej generacji wychodźczej w Szwecji.

Najliczniejsze skupienie polskie w Azji — poza wspomnianą kolonją adampolską w Turcji małoazjatyckiej — znajduje się w Chinach, gdzie przebywa kilka (5 ?) tysięcy Polaków. W głównym ośrodku polskości, Charbinie, jest ich ok. 3.000, a posiadanie parafji z dwoma kościołami oraz szeregu placówek kulturalno - oświatowych czyni Polonję charbińską jednem z najlepiej zorganizowanych centrów polskich na obczyźnie. Główną jej chlubą jest koedukacyjne Gimnazjum Polskie im. Henryka Sienkiewicza, istniejące od r. 1915. Ministerstwo W. R. i O. P. zrównało je pod względem praw z gimnazjami w Polsce i deleguje do niego nauczycieli z kraju, opłacanych przez rząd polski. W bursie gimnazjalnej, utrzymywanej przez Tow. im. św. Wincentego à Paulo, znajduje opiekę spora część uczniów i uczennic. Należy zaznaczyć, że jest obecnie w Charbinie jeszcze jeden średni zakład naukowy (t. zw. „konwent"), prowadzony przez polskie Urszulanki, do którego uczęszcza m. in. część polskiej młodzieży żeńskiej; nie jest to jednak szkoła polska, gdyż językiem wykładowym jest zasadniczo angielski, a tylko dla uczennic Polek (obok nich są tam uczennice innych narodowości) zorganizowano kursy języka polskiego i przedmiotów polskich. Do gimnazjum przygotowują młodzież dwie szkoły powszechne: jedna przy samem gimnazjum, prowadzona przez wspomniane zasłużone Tow. im. św. Wincentego à Paulo, oraz druga im. Dr. Łazowskiego, przy „Gospodzie Polskiej", połączona z ochronką (przedszkolem); jest to najstarsza szkółka polska w Charbinie, gdyż istnieje od 1908 r. Trzecia szkółka funkcjonuje w Aszyche, miejscowości oddalonej o ok. 30 km. od Charbina, a posiadającej dużą cukrownię, w której zatrudnionych jest wiele Polaków. Młodzież polską, pragnącą poświęcić się stanowi duchownemu, kształci w tym kierunku polskie małe seminarjum duchowne.

Prócz Charbina, istnieją w Chinach jeszcze inne — o wiele mniejsze — skupienia polskie w wielkich miastach, jak w Szanghaju, zamieszkałym przez ok. 200 Polaków, gdzie według

ostatnich wiadomości uruchomia się szkółkę polską dla kilkunastorga dzieci.

W Kanadzie żyje niespełna stutysięczne wychodztwo polskie (obok 300.000 Rusinów z Małopolski). Ma ono charakter przeważnie (w $^3/_4$) rolniczy i zamieszkuje liczniej ($^2/_3$) rolniczą Kanadę zachodnią (z głównem miastem Winnipegiem), jako farmerzy, niż przemysłową Kanadę wschodnią (ze stolicą Montrealem). Główne skupienia wychodźcze istnieją w prowincjach Manitoba, Ontario i Saskatchewan. Z zupełnym brakiem żywiołu inteligenckiego wśród naszej emigracji idzie w parze jej niski poziom kulturalno - oświatowy. Polepszeniu stosunków stoi na przeszkodzie walka dwu obozów: klerykalnego i świeckiego, uniezależniającego swą działalność od wpływów duchowieństwa. Sytuacja oświatowa jest zła, a analfabetyzm osiąga wśród wychodźców polskich wysoki procent. Szkolnictwa polskiego we właściwem tego słowa znaczeniu niema w Kanadzie, albowiem tamtejsze ustawodawstwo nie dopuszcza istnienia szkolnictwa obcojęzycznego; pewien wyjątek stanowi tylko prowincja Quebec, o czem niżej. W tym stanie rzeczy główną rolę w krzewieniu oświaty wśród wychodztwa odgrywają parafje polskie, stanowiące jego podstawową formę organizacyjną; jest ich w Kanadzie 34 (48 księży). Przy niektórych parafjach istnieją kursy dokształcające w godzinach pozaszkolnych dla dzieci, uczęszczających do szkół angielskich (względnie francuskich). Na kursach tych, zwanych „szkółkami", uczy się w kilku godzinach tygodniowo religji, języka polskiego, czasem też historji i geografji Polski, ale niejednokrotnie tylko katechizmu. Prócz parafij katolickich, „szkółki" tego rodzaju są utrzymywane również przez organizacje świeckie oraz parafje baptystyczne. Wszystkie te kursy, pomijając, że są bardzo nieliczne, stoją na niskim poziomie dydaktycznym, spowodowanym brakiem fachowych pedagogów — uczą tam nieraz nauczyciele przygodni, czasem nawet inteligentniejsi robotnicy — oraz brakiem dobrych podręczników. Sytuacja jest nieco pomyślniejsza w prowincjach o większości francuskiej (katolickiej), gdzie pozwala się chętnie obcym

narodowościom na prowadzenie szkół w języku ojczystym, by przez ich wynaradawianie nie wzmacniać żywiołu anglosaskiego; ten sam liberalizm cechuje czynniki katolickie, powodowane analogicznemi motywami ze względu na walkę z protestantyzmem. Dlatego we francuskiej prowicji Quebec katolicka Rada Szkolna uznała prawo obcych narodowości do posiadania własnych nauczycieli, opłacanych z funduszów publicznych, którzy w najniższych 4-ch klasach (t. j. wstępnej, 1-szej, 2-ej i 3-ej) uczą w języku ojczystym dzieci przepisanych programem szkolnym przedmiotów oraz języka i historji ojczystej; w klasie 2-ej zaczyna się nauka języków miejscowych, a w 4-ej odbywa się ona wyłącznie w tych językach (zob. R. Mazurkiewicz: „Polskie wychodztwo i osadnictwo w Kanadzie", str. 91 i nast.). W Montrealu, stolicy Quebec'u i Kanady, jest w szkołach katolickich takich klas polskich sześć, faktycznie zaś ośmnaście, gdyż z powodu liczby dzieci niedostatecznej do utworzenia osobnej klasy — w klasach polskich prowadzi się po 3—4 kursy nauki jednocześnie. Mianowicie miejski Zarząd Szkolny zgadza się na otwarcie klasy polskiej wszędzie tam, gdzie rodzice zgłoszą odpowiednią ilość dzieci; ponadto Polacy muszą wskazać siłę nauczycielską, z którą Zarząd Szkolny zawiera kontrakt służbowy. Opieka nad klasami polskiemi w Montrealu, do których uczęszcza ogółem ok. 150 dzieci, jest powierzona proboszczom polskim odnośnych parafij. Nauka i tu również stoi na niskim poziomie z powodu braku fachowych nauczycieli i dobrych podręczników. Ogółem w całej Kanadzie wschodniej, zamieszkanej przez 30.000 Polaków, z pośród 6.000 dzieci polskich w wieku szkolnym tylko 1.000 uczy się po polsku w 15 placówkach oświatowych, do których należą zarówno wspomniane „klasy" polskie, jak kursy języka polskiego („szkółki" parafjalne i świeckie). W stolicy Kanady zachodniej, Winnipegu — największem skupieniu polskiem w Kanadzie — istnieją dwie szkoły parafjalne, gdzie obok przedmiotów wykładanych w języku angielskim, udziela się nauki języka polskiego; uczą tam Benedyktynki, które pozatem prowadzą jedyny w Kanadzie

polski sierociniec w Arborg. Oświata pozaszkolna rozwija się stosunkowo najlepiej w Montrealu, gdzie działają organizacje kulturalne młodzieży polskiej (muzyczne, harcerskie i t. d.). Wniosek ogólny: stan oświatowy wychodźtwa w Kanadzie jest zdecydowanie niepomyślny i dlatego czynniki krajowe winny zwrócić na ten teren baczną uwagę.

Emigracja nasza w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej jest ze wszystkich najstarsza i najliczniejsza: liczy obecnie ok. 3 miljony osób. Wszystko to, co pisałem na samym początku niniejszego szkicu o dwu prądach wśród wychodztwa w kwestji jego stosunku do polskości, znajduje najpełniejsze może zastosowanie na tym właśnie terenie. Wysoka kultura materjalna Stanów Zjednoczonych jest największym sprzymierzeńcem prądu amerykanizacyjnego, który zwolennicy jego odróżniają zresztą od wynarodowienia. Powtarzamy raz jeszcze: o ile ta amerykanizacja polega tylko na rozumnem przystosowaniu się wychodźcy do warunków miejscowych, o ile, przeciwstawiając się tworzeniu „ghetta polskiego", nie zapomina równocześnie o zachowaniu polskości, o ile polskości tej nie ogranicza jedynie do sentymentu narodowego, lecz opiera ją na rzetelnem pielęgnowaniu mowy i kultury ojczystej — wtedy jest i rozsądna, i nawet patrjotyczna. Zaznaczamy jednak odrazu z całym naciskiem, że przed Polakami tamtejszymi leży olbrzymie zadanie uratowania się dla polskości, która jest silnie zagrożona, gdyż młodemu pokoleniu grozi wynarodowienie. Niebezpieczeństwo idzie z jednej strony od kultu wartości materjalnych, związanych więcej z amerykańskością, niż z polskością, z drugiej zaś strony od tendencyj wynaradawiających amerykańskiego kleru katolickiego, mającego decydujący wpływ na tamtejsze szkolnictwo polskie z powodu jego charakteru duchownego.

Olbrzymia bowiem większość szkół polskich w Stanach Zjednoczonych, to katolickie szkoły parafjalne. Okoliczność tę należałoby uważać w zasadzie za korzystną, gdyż dzięki niej oświata polska została oparta o potężną organizację kościelną. Przy 800 polskich parafjach rzymsko - katolickich

powstało ok. 600 szkół, kształcących ok. 300.000 dzieci polskich (na pół miljona dzieci polskich w wieku szkolnym w całych Stanach Zjednoczonych). Z tej liczby ok. 190 szkół (ok. 85.000 uczniów) przypada na okrąg konsularny nowojorski, 47 szkół (ok. 30.000 uczniów) na okr. kons. Buffalo, ok. 70 szkół (ok. 35.000 uczniów) na okr. kons. pittsburski, 241 szkół (ok. 100.000 uczniów) na okr. kons. Chicago i 80 szkół (ok. 50.000 uczniów) na okr. kons. Detroit. Dodajmy, że przy niektórych parafjach kościoła narodowego (jest ich ogółem 25), niezależnego (og. 21) i baptystycznego (og. 21) istnieje również kilkadziesiąt polskich szkół.

Szkolnictwo parafjalne należy do systemu obowiązkowej szkoły powszechnej od 6-go do 14-go roku życia. Stosuje się w niem program szkoły amerykańskiej (w języku angielskim), ponadto zaś religję i przedmioty polskie w języku polskim. Oto wymiar czasu, poświęcony tygodniowo lekcjom polskim w szkole parafjalnej:

I typ:

Przedmioty	Klasy							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Religja	5	5	5	5	5	5	5	5
Czytanie	5	5	5	5	2	2	2	2
Gramatyka . . .	—	—	—	—	2	2	1	2
Historja	—	—	—	—	2	2	1	2
Literatura . . .	—	—	—	—	—	—	—	—

II typ:

Przedmioty	Klasy							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Religja	4	5	5	5	5	5	5	5
Czytanie	4	5	5	5	4	5	2	—
Gramatyka . . .	—	—	—	1	1	2	2	2
Historja	—	—	—	1	1	1	1	1
Literatura . . .	—	—	—	—	—	—	—	1

Szkolnictwo parafjalne ma za sobą doniosłe zasługi dla polskości wychodźtwa. Dzisiaj szkodzą mu z jednej strony

wspomniane tendencje wpływowego duchowieństwa katolicko-amerykańskiego, idące w parze z planową polityką amerykanizacyjną rządu, z drugiej zaś strony brak żywego kontaktu z Polską i jej kulturą, co odbija się ujemnie na poziomie pedagogicznym, na jakości podręczników oraz na doborze grona nauczycielskiego, składającego się w olbrzymiej większości z zakonnic, które niejednokrotnie zapomniały mówić poprawnie po polsku. Nawiązanie styczności z życiem pedagogicznem w Polsce, danie dzieciom do ręki dobrych, nowoczesnych podręczników, przeszkolenie w kraju i odświeżenie ciała nauczycielskiego — oto co może odrodzić szkołę parafjalną, która ma przed sobą tem większe zadania, że chroni od wynarodowienia więcej niż połowę młodzieży polskiej w Stanach Zjednoczonych. Reszta uczęszcza do szkół amerykańskich, gdzie się wynaradawia, a z tej reszty tylko ok. 10.000 uczęszcza na polskie kursy języka polskiego, organizowane w sobotnie popołudnia przez stowarzyszenia świeckie.

Prócz szkół początkowych, istnieją w Stanach Zjednoczonych następujące szkoły średnie, w których po polsku nauczana jest religja, język polski, literatura, historja i geografja Polski:

1. Kolegjum Związku Narodowego Polskiego w Cambridge Springs (założone w r. 1912), najwybitniejszy wychodźczy zakład naukowy, mający prawa i program amerykańskich „high schools". Jest to szkoła męska, która składa się ze szkoły przygotowawczej, średniej i instytutu rzemieślniczego; liczba uczniów 350, z czego w instytucie 150;

2. Kolegjum męskie im. św. Stanisława Kostki w Chicago (założ. 1884 r.): programy przygotowujące: a) do seminarjum duchownego, b) do uniwersytetów katolickich;

3. Wyższa Szkoła im Św. Trójcy w Chicago (męska);

4. Akademja Najśw. Rodziny z Nazaretu w Chicago (żeńska);

5. Seminarjum i Nowicjat S.S. Felicjanek w Chicago;

6. Kolegjum męskie im. św. Jana Kantego w Erie o typie analogicznym do wymienionego pod 2.;

7. Kolegjum męskie im. św. Bonawentury w Sturtevant;

8. Akademja i Nowicjat S.S. Zmartwychwstanek w Norwood Park;

9. Kolegjum O.O. Franciszkanów dla chłopców w Athol Springs;

10. Kolegjum S.S. Felicjanek dla dziewcząt w Buffalo;

11. Polskie Seminarjum Duchowne Rzymsko - Katolickie w Orchard Lake (założone w Detroit w 1888 r.) z programem częściowo świeckim;

12. Seminarjum Polsko - Narodowe Katolickiego Kościoła w Scranton; — wreszcie parę innych mniej wartościowych szkół średnich.

Dwustutysięczne wychodźtwo polskie w Brazylji zamieszkuje stany Parana, Santa Catharina, Rio Grande do Sul oraz w ostatnich latach Sao Paulo. Jak w Stanach Zjednoczonych, tak i tutaj istnieją szkółki polskie przy parafjach, których jest 24; olbrzymia jednak większość szkół polskich jest świecka, utrzymywana przez społeczne organizacje wychodźcze. Szkół tych było na początku r. 1929 — 191 z 239 nauczycielami i 8.675 dziećmi (w r. 1922 było 113 szkół, 138 nauczycieli i 5.336 dzieci). Nauka odbywa się po polsku i po portugalsku, gdyż ustawa o szkołach prywatnych w Paranie (z r. 1922) tego wymaga; podobnie ma się rzecz w stanie Santa Catharina, zaś w Rio Grande do Sul panuje o wiele większa pod tym względem swoboda. Szkoły polskie stoją na niskim poziomie. Rozwojowi ich przeszkadza z jednej strony brak przymusu szkolnego w Brazylji, z drugiej strony niedostatek środków finansowych organizacyj, utrzymujących szkoły: stąd ubóstwo lokali, nędzne umeblowanie, brak podręczników i pomocy szkolnych, liche wynagrodzenie nauczycieli. Nauczyciele ci odznaczają się zapałem do pracy i ofiarnością, ale brak im kwalifikacyj fachowych, co również obniża poziom szkółek: dość powiedzieć, że na 182 nauczycieli świeckich — reszta (57) to zakonnice, Marjanki i Szarytki — jest stu niewykwalifikowanych; urządza się dla nich wakacyjne kursy dokształcające. Szkoły początkowe obejmują 2, 3 lub 4 lata nauki,

przyczem ustala się dążenie do przekształcenia wszystkich na 4-letnie.

Polskiego szkolnictwa średniego w Brazylji niema. T. zw. kolegja odpowiadają trzem najwyższym oddziałom szkoły powszechnej w Polsce. Jest ich siedm: im. H. Sienkiewicza w Kurytybie (4 nauczycieli i 46 uczniów), im. M. Kopernika w Marechal Mallet (4 nauczycieli i — wraz ze szkołą początkową — 74 uczniów), dalej kolegja w Porto Alegre, Erechim, Guarany i Sao Feliciano. Ponadto kurytybskie stowarzyszenie studentów „Sarmacja" prowadzi wieczorne kursy języka, historji i literatury polskiej na poziomie niższych klas szkoły średniej (trzy razy tygodniowo). Wykładowcami są fachowi instruktorzy z Polski; słuchaczy ok. 20. Szkolnictwo zawodowe ogranicza się do dwu kursów przedmiotów handlowych i rolniczych w kolegjum w Marechal Mallet oraz do 5 kursów gospodarstwa dla dziewcząt, prowadzonych przez S.S. Marjanki. Zakonnice te utrzymują również jedyną ochronkę polską (w Kurytybie). W dziedzinie oświaty pozaszkolnej rozwija się bibljotekarstwo (ok. 100 bibljotek ruchomych po 40 książek), sport (towarzystwo „Junak" w Kurytybie) i t. d.

Całą akcją oświatową w Brazylji kieruje Naczelny Instruktor Oświatowy, mający do pomocy — wobec silnego rozproszenia skupień polskich — kilku instruktorów okręgowych, którymi są nauczyciele z kraju o wybitnych kwalifikacjach; prócz obowiązków kierowników szkół, sprawują oni opiekę nad oświatą polską w poszczególnych okręgach wychodźczych.

Argentyna jest krajem, gdzie stan liczebny naszego wychodźtwa jest najtrudniejszy do ustalenia. Pochodzi to z jednej strony z ciągłego napływu nowych fal emigracji, z drugiej strony z niedokładności statystyk, w których obywatele polscy innych narodowości (liczni Rusini i Żydzi) pomieszani są z Polakami. Zdaje się jednak, że obecnie cyfra 100.000 jest tu względnie najprawdopodobniejsza. Polacy osiedlili się głównie w prowincji Missiones (z największem skupieniem polskiem Apostoles). Pod względem oświaty polskiej Argentyna należy do najbardziej zaniedbanych terenów wy-

chodźczych. Dla całej olbrzymiej rzeszy wychodźczej w tym kraju istnieje ogółem 15 szkółek popołudniowych, połączonych często z ochronkami. Szkółki te zostały zorganizowane w znaczniejszych skupieniach polskich, jak Apostoles, Buenos Aires, Azara, Lavallol, Berisso, Corpus, Bompland i in. Sytuacja uległa pewnemu polepszeniu od r. 1927/28, kiedy przybył do Argentyny wydelegowany z kraju instruktor oświatowy (a za nim kilku wykwalifikowanych nauczycieli), który zajął się zarówno organizowaniem szkolnictwa jak oświaty wśród dorosłych, której poziom był dotychczas — z powodu zupełnego braku żywiołów inteligenckich — bardzo niski. Teren argentyński wymaga dalszej usilnej pracy, gdyż trwanie obecnego stanu grozi zupełnem wynarodowieniem młodego pokolenia polskiego.

Kończąc ten pobieżny i z konieczności niezbyt dokładny przegląd (nie do wszystkich terenów rozporządzaliśmy ścisłemi i pewnemi danemi), dochodzimy do konkluzji, że położenie jest złe. W niektórych krajach daje się zauważyć poprawa (Czechosłowacja, Belgja, Danja), są to jednak tylko jaśniejsze punkty na ciemnym obrazie, który miejscami przedstawia się bardzo niepokojąco (Jugosławja, Kanada, Argentyna), o ile nie wręcz tragicznie (Z. S. S. R., Litwa). I jeżeli nie chcemy zmarnować tego ogromnego zapasu energji narodowej, jaki stanowią Polacy zagraniczni, musimy wprowadzić w czyn zasadę, postawioną na początku niniejszego studjum: uczynić szkołę polską jednym z głównych fundamentów polskiej polityki emigracyjnej. Do urzeczywistnienia tej zasady konieczne są wielkie środki finansowe. O tem powinno pamiętać społeczeństwo.

Warszawa, w czerwcu 1930 r.

Dr. Ignacy Wieniewski.

O PODBUDOWIE DLA SZKÓŁ ZAWODOWYCH TECHNICZNYCH

Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego zapoczątkowało w roku bieżącym szereg reform w dziedzinie kształcenia technicznego, z których najważniejszą jest zmiana podbudowy dla niektórych szkół typu technicznego. Ponieważ motywy, które spowodowały konieczność zmiany cenzusu naukowego, wymaganego od kandydatów do tych szkół, nie są szerszemu ogółowi dokładniej znane, przeto omawiamy je poniżej w sposób szczegółowy, odsyłając czytelnika dla zaznajomienia się ogólniejszego z tą sprawą do pracy p. L. Chrzczonowicza p. t. „Organizacja szkolnictwa zawodowego", zamieszczonej w zeszycie 6 niniejszego czasopisma.

Oprócz dwóch szkół technicznych typu wyższego [1], do Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego należały w ostatnim roku 24 państwowe szkoły techniczne typu zasadniczego [2], liczące 54 wydziały. Szkoły techniczne typu zasadniczego były dotąd oparte na podbudowie szkoły powszechnej lub 4-ch klas średniej szkoły ogólnokształcącej, przytem nauka w nich trwała przeciętnie cztery lata.

Przy takiej podbudowie szkoły techniczne, zwłaszcza niektórych specjalności, z trudnością wykonywały swoje zadanie. Uskarżano się na słabe przygotowanie wstępujących do tych

---

[1] Państwowa Wyższa Szkoła Budowy Maszyn i Elektrotechniki im. H. Wawelberga i S. Rotwanda w Warszawie i Państwowa Szkoła Budowy Maszyn i Elektrotechniki w Poznaniu. Szkoła Morska (przeniesiona z Tczewa do Gdyni) należy do Ministerstwa Przemysłu i Handlu.

[2] Ze szkół tego typu do Ministerstwa Przemysłu i Handlu należy Państwowa Szkoła Górnicza w Wieliczce.

szkół i na trudność opanowywania przez przyjętych uczniów obowiązującego programu. Wizytacje stwierdzały, że uczniowie są przeciążeni pracą, a odpowiedzi ich na lekcjach są zazwyczaj chwiejne, przyczem przeciętny uczeń gubi się w labiryncie tych pojęć naukowych, które mu wpajają w szkole. Przesiewanie uczniów podczas nauki na pierwszych dwóch kursach osiągało niekiedy potwornie wysoki odsetek (do 50—60%), co nie mogło nie pozostawiać głębszego śladu na psychice młodzieży, opuszczającej mury szkolne jako wypędki, i było wielce szkodliwe pod względem społecznym.

Podczas gdy liczba uczniów, kończących szkoły przemysłowe, np. w Pradze Czeskiej lub w Wiedniu, wynosi około 75—80% tej liczby uczniów, która była przyjęta na kurs pierwszy, u nas odsetek ten w szkołach technicznych nie przekraczał przeciętnie 25%.

Szkoła techniczna istniała więc u nas przez długi czas w warunkach jawnie niezdrowych, i nie można było tolerować nadal podobnego stanu rzeczy. Ministerstwo zmuszone było poddać rewizji zarówno cenzus przygotowawczy przyjmowanych kandydatów, jak i programy szkół technicznych. Stąd powstał opracowany przez Departament Szkolnictwa Zawodowego projekt reorganizacji, znany czytelnikom z naszego artykułu p. t. „Ustrój szkolnictwa technicznego w Polsce i jego reorganizacja“ [1].

Ankieta w sprawie szkół technicznych, przeprowadzona w końcu roku ubiegłego, wykazała, iż w łonie szkół (gron nauczycielskich) przeważała idea przedłużenia okresu nauki do 5-ciu lat.

Ministerstwo zatem miało do wyboru: albo przedłużenie okresu nauki w szkole technicznej ponad cztery lata, albo zmniejszenie programów nauki do rozmiarów, umożliwiających normalne ich przyswajanie przez posiadających ukończoną szkołę powszechną lub trzy klasy gimnazjum, lub wreszcie zmianę (rozszerzenie) podbudowy pewnych wydziałów szkół

[1] Oświata i Wychowanie, zeszyt 6, str. 494.

technicznych dla zawodów, wymagających wyższego cenzusu przygotowawczego nowowstępujących kandydatów.

Najwięcej zastrzeżeń nasuwała koncepcja zwiększenia liczby lat nauki. Ponieważ w związku z obecnym ustrojem szkolnictwa ogólnokształcącego uległy również zmianie i warunki przyjęcia do szkół technicznych [1], do których od jesieni roku bieżącego będzie obowiązywał cenzus przygotowawczy już nie czterech, lecz trzech klas średniej szkoły ogólnokształcącej, przeto zwiększenie nauki w szkole technicznej do pięciu lat mogłoby wcale nie dać tak zadowalających wyników, jak tego oczekiwano. Biorąc zaś pod uwagę, iż powiększenie okresu trwania nauki w szkole zawodowej sprzeciwia się tym słusznym postulatom, które niejednokrotnie były głośno wysuwane przez różne zainteresowane odłamy społeczeństwa, Ministerstwo odniosło się do tej koncepcji tem bardziej nieprzychylnie. O ile szkoła ogólnokształcąca może wymagać dłuższego okresu przebywania ucznia w szkole, o tyle szkoła zawodowa powinna stawiać w tym kierunku daleko skromniejsze wymagania. Szkoła ogólnokształcąca formuje duchowe wartości człowieka w zakresie najogólniejszym, i kapitał czasu, zużytkowywanego na wykształcenie ogólne, nie powinien być zbytnio uszczuplany, gdyż procentuje on niekiedy przez całe życie pod każdym względem, szkoła zaś zawodowa, przysposabiająca człowieka jedynie do zakresu utylitarnej działalności, nie może trwać zbyt długo i czas nauki w niej musi być tylko taki, jaki istotnie potrzebny jest dla zdobycia gruntowniejszych podstaw wiedzy technicznej oraz należytego usprawnienia zawodowego ucznia.

Zbytnie przetrzymywanie ucznia w szkole technicznej oddala czas rozpoczęcia zarobkowania ucznia, powiększa koszta jego zawodowego wykształcenia, zmniejsza wydajność szkoły oraz zwiększa wydatki inwestycyjne, z czem nie można nie liczyć się poważnie, osobliwie w naszych wyjątkowo ciężkich

---

[1] Zarządzenie Pana Ministra W. R. i O. P. z dnia 4 lutego 1930 r. Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1930, Nr. 3, poz. 31.

warunkach. Gdybyśmy chcieli przeznaczyć, jako minimum, pięć lat nauki dla większości szkół technicznych, niezamożni naogół rodzice boleśnie odczuliby nieraz ciężar dodatkowego wydatku na utrzymanie dorosłych synów, którzy musieliby opóźnić o cały rok z niecierpliwością oczekiwany przez nich okres rozpoczęcia zarobkowania. Koszt zawodowego wykształcenia ucznia wzrósłby ku niekorzyści nietylko rodziców, lecz i Państwa, ponieważ, pomimo zwiększenia wydatków na prowadzenie odnośnych uczelni, zwiększenie ilości klas spowodowałoby przepełnienie szkół, co w konsekwencji wymagałoby powiększenia istniejących budynków. W planach nauki szkół technicznych wypadłoby udzielić co najmniej 35% ogólnej ilości godzin[1] przedmiotom ogólnokształcącym, co właściwie przekształciłoby szkołę zawodową w uczelnię o charakterze niejako „gimnazjum technicznego".

Koncepcja zmniejszenia programów byłaby aktualna, o ile chodziłoby tylko o usunięcie z nich zbędnego balastu i wszelkiego chwastu programowego, w stosunku zaś do materjału zasadniczego zmniejszenie programów nie byłoby wskazane, tem bardziej że w miarę uzupełniania niepełnych urządzeń warsztatowych i laboratorjów szkolnych materjał programowy z tych działów musi ulec pewnemu nawet powiększeniu, jak również mogą być uwzględniane ważniejsze szczegóły, odpowiadające nowym zdobyczom techniki. Drogą więc zmiany programów odnośnych szkół również nie da się osiągnąć sanacja warunków nauczania przy dawnym okresie trwania nauki.

Pozostaje przeto oparcie niektórych przynajmniej szkół technicznych na wyższym cenzusie przyjmowanych do nich uczniów, t. j. na wyższej podbudowie. Gimnazjum niższe lub szkoła powszechna stanowią jeden szczebel wykształcenia ogólnego i z tej racji muszą one stanowić jednocześnie podbudowę jedynie dla takich szkół typu technicznego, dla których ta podbudowa może wystarczyć. Dla niektórych szkół technicznych jest ona jednak niewystarczająca, przeto z konieczności

[1] Wyłączając gimnastykę.

należy oprzeć się na innej. Przywrócenie podbudowy dawnej, równej czterem klasom średniej szkoły ogólnokształcącej, nie może być wskazane już chociażby tylko ze względu na umotywowaną powyżej jej niedostateczność. Oparcie pewnych szkół technicznych na pięciu klasach gimnazjum przy czteroletnim kursie nauki byłoby może odpowiednie, gdyby nie to, że pięć klas, podobnie jak i cztery, nie stanowi etapu wykształcenia. Uczniowie, opuszczający szkołę ogólnokształcącą po 5-ej klasie, stanowią element bardzo słaby. Przeważnie tylko tacy uczniowie, którzy nie dają sobie rady w starszych klasach średniej szkoły ogólnokształcącej, szukaliby ucieczki w szkole zawodowej.

Jeszcze dotychczas nie ustalonym, lecz bardziej naturalnym szczeblem wykształcenia ogólnego, jest ukończenie sześciu klas średniej szkoły ogólnokształcącej lub posiadanie cenzusu równowartościowego. Cenzura po sześciu klasach, która może uprawniać do odbycia skróconej czynnej służby wojskowej [1], już obecnie odpowiada wielu potrzebom życiowym; pozatem nieobojętną okolicznością jest to, że dopiero w tym wieku znaczna część młodzieży zastanawia się nad tem, czy ma kontynuować naukę, skierowując wysiłki ku osiągnięciu pełnej matury gimnazjalnej, uprawniającej do studjów akademickich, czy też ma pójść bezpośrednio w życie lub obrać kierunek odpowiedniego kształcenia zawodowego. W tym więc okresie czasu samo życie wytwarza selekcję kierunków dróg kształcenia się młodzieży. Chłopców, opuszczających gimnazjum po sześciu klasach, nie można już traktować ogólnie jako słabych, nierozwiniętych, niezdolnych... Wśród nich mogą być jednostki o uzdolnieniach bardziej konkretnych, o spotęgowanym zmyśle realnym, o usposobieniu więcej praktycznem. Jako nieposiadającą specjalnych inklinacyj do dalszych studjów teoretycznych, młodzież tę można i należy wykorzystać dla kształcenia w kierunku nieco uproszczonej wiedzy stosowanej. Prócz tego

---

[1] Rozporządzenie P. Ministra W. R. i O. P. w porozumieniu z P. Ministrem Spraw Wojskowych z dnia 7 stycznia 1929 r.

i względy materjalne mogą zmusić znaczny odsetek młodzieży do skierowania się na tę drogę kształcenia zawodowego.

Statystyka ostatnich lat wskazuje, iż opuszcza gimnazjum, nie dociągnąwszy do matury, około 3—4 tysięcy chłopców, którzy ukończyli sześć klas. Znaczna część tych młodych ludzi wstępuje do już obecnie istniejących szkół zawodowych, opartych na podbudowie sześcioklasowej, np. do: Państwowej Wyższej Szkoły Budowy Maszyn i Elektrotechniki im. H. Wawelberga i S. Rotwanda w Warszawie, Państwowej Wyższej Szkoły Budowy Maszyn i Elektrotechniki w Poznaniu, Państwowej Wyższej Szkoły Gospodarstwa Wiejskiego w Cieszynie, Państwowej Szkoły Mierniczej w Warszawie [1], Szkoły Morskiej (przeniesionej z Tczewa do Gdyni), Szkoły Teletechnicznej w Warszawie, Państwowej Szkoły Ogrodnictwa w Poznaniu, Liceów Handlowych w Warszawie, Krakowie, Lwowie, Poznaniu, Bydgoszczy, Przemyślu i Będzinie, Szkoły Handlu Morskiego w Gdyni, Instytutu Nauk Handlowo-Gospodarczych w Wilnie, na Kursy Techniczne Towarzystwa Kursów Technicznych w Warszawie, i t. d.

Koncepcja więc oparcia szkoły zawodowej na sześciu klasach gimnazjum nie jest wogóle nowa. Wprawdzie program sześciu klas średniej szkoły ogólnokształcącej nie stanowi dzisiaj zakończonego cyklu nauki, to jednak odgrywa tu rolę, prócz wymienionych względów, przedewszystkiem ta okoliczność, że rozwój umysłowy i wiek tych kandydatów jest już zupełnie odpowiedni do opanowania nawet w ciągu trzech lat nauki fachowej w pewnych kategorjach szkół technicznych.

Sytuacja znacznie się polepszy, kiedy Ministerstwo W. R. i O. P., po ukończeniu prac nad ustaleniem programu gimnazjum niższego oraz szkoły powszechnej, opracuje programy wyższych klas gimnazjalnych w ten sposób, iż następny szczebel wykształcenia będą stanowiły pełne trzy klasy gimnazjum wyższego, t. j. sześć klas obecnego gimnazjum, uprawnia-

---

[1] Kandydaci z sześcioklasowem wykształceniem są przyjmowani odrazu na kurs drugi tej szkoły.

jące do t. zw. małej matury, co przewiduje projekt ustawy o ustroju szkolnictwa, opracowany w 1927 r. Po dokonaniu tej reformy powiększą się bardzo znacznie zastępy młodzieży skierowującej się do szkół technicznych i omawiana podbudowa stanie się tem bardziej realna.

Podczas gdy w proponowanej pięcioletniej szkole technicznej, opartej na szkole powszechnej, liczba godzin przedmiotów ogólnokształcących musiałaby wynosić, jak wyżej zaznaczono, około 35% ogólnej liczby godzin, to w trzyletniej szkole technicznej, opartej na sześciu klasach gimnazjum, wymieniony odsetek da się zmniejszyć do 15—17%, przy bardziej pogłębionym programie.

Trzyletni okres trwania nauki w szkołach technicznych [1], opartych na sześciu klasach gimnazjum lub na podbudowie równowartościowej, odciąży w wysokim stopniu lokale szkolne. W porównaniu do pięcioletniej szkoły technicznej, opartej na szkole powszechnej, oszczędność w powierzchni użytkowej wyrazi się teoretycznie stosunkiem 5 : 3, co da możność pomieścić znacznie większą liczbę uczniów w tych samych gmachach. Aczkolwiek ogólny czas nauki w nowej szkole technicznej łącznie ze szkołą ogólnokształcącą wyniesie $7 + 3 + 3 = 13$ lat, gdy przy odrzuconym warjancie wynosiłby $7 + 5 = 12$ lat, to jednak większa ilość czasu, zużytkowana na wykształcenie ogólne, zakończone małą maturą, opłaci się sowicie, jak to wyżej podkreślono, w dalszej karjerze życiowej ucznia.

Szkoły techniczne dla tych specjalności, które nie wymagają podwyższonego cenzusu przygotowawczego, jak np. dla górnictwa, budowy dróg, włókiennictwa, meljoracji, ceramiki, przemysłu artystycznego, przemysłu graficznego i t. p. [2], będą mogły opierać się na trzech klasach gimnazjalnych lub siedmiu oddziałach szkoły powszechnej, przy przeciętnie czteroletnim okresie trwania nauki zawodowej.

---

[1] Dla wydziałów eksploatacji kolejowej — nawet dwuletni.

[2] W myśl projektu reorganizacji szkoły te nazwano przemysłowemi.

Sześcioklasowa podbudowa będzie w każdym wypadku decydowana przez Ministra W. R. i O. P. dla każdego typu szkół technicznych zosobna, stosownie do charakteru i potrzeb szkoły, względnie zawodu. Narazie Ministerstwo postanowiło zastosować ją w następujących szkołach technicznych: Państwowej Szkole Technicznej Lotniczo - Samochodowej w Warszawie (dla obu wydziałów: lotniczego i samochodowego), Państwowej Szkole Technicznej Kolejowej w Warszawie (tylko dla wydziału eksploatacyjnego), Państwowej Szkole Budownictwa w Warszawie i Państwowej Szkole Przemysłowej w Krakowie (tylko dla wydziału budowlanego i dla jednego z dwóch równoległych wydziałów mechanicznych). Prócz tego utworzone będą nowe wydziały elektryczne, oparte na sześciu klasach gimnazjum, w szkołach: Państwowej Szkole Technicznej w Wilnie i Państwowej Szkole Włókienniczej w Łodzi.

Tempo dalszego przekształcania odnośnych szkół będzie zależało od szeregu warunków, w każdym razie przedewszystkiem od liczby zgłaszających się kandydatów; do czasu przeprowadzenia reorganizacji w szkołach tych będą obowiązywały skorygowane plany nauki i odciążone programy przedmiotów, odpowiednio do trzyklasowej podbudowy gimnazjalnej. Jako szkoły przemysłowe, dla których podbudowa sześcioklasowa nie jest niezbędna, postanowiono definitywnie traktować narazie tylko wydziały: górniczy, drogowy i ceramiczny. W najbliższym czasie do tej samej kategorji szkół zaliczone zostaną prawdopodobnie wydziały: włókiennicze, drogowo-budowlane, meljoracyjne, przemysłu leśnego, przemysłu artystycznego i przemysłu graficznego. W ten sposób, nawet po ukończeniu prac nad reorganizacją szkół technicznych, na podbudowie niższej będzie oparta co najmniej połowa istniejących obecnie wydziałów.

Sprawa organizacji wydziałów mierniczego i chemicznego nie jest jeszcze formalnie zdecydowana, aczkolwiek dla specjalności mierniczej niewątpliwie wypadnie zastosować podbudowę sześcioklasową, ograniczając się podbudową trzyklasową dla pokrewnych wydziałów meljoracyjnych.

Ze strony władz szkolnych przewidywane są wzmożone wizytacje zreorganizowanych szkół celem pogłębionego badania i kontrolowania stosowanych w nich metod i programów nauczania.

Dla wytworzenia należytych warunków pracy w szkole technicznej może jednak okazać się niewystarczającem podniesienie wstępnego cenzusu przygotowawczego, o ile nie zapanuje w niej duch sumiennej i rzetelnej pracy. Należy więc przedewszystkiem otoczyć szkołę normalną atmosferą moralną, która zrodzi w uczniach przeświadczenie, iż tylko sumienna i uczciwa praca decyduje o ich walorach. Wszelkie fałszywe aspiracje do wygórowanych stopni i tytułów oraz wypływająca stąd malkontencja zakłócają tę harmonję duchową, jaka powinna towarzyszyć uczniowi podczas pracy w szkole, gdzie cała energja musi być skupiona w kierunku zdobycia jak największej wiedzy fachowej. Z tego punktu widzenia należy uważać nawet za szkodliwy mocno utarty wśród uczniów i nauczycieli niektórych szkół nieakademickich zwyczaj używania różnych niewłaściwych tytułów (np. student, dziekan wydziału), gdyż to już zawczasu wyrabia w uczniach niezdrowe ambicje.

O wartościach absolwentów będą decydowały te tradycje, które szkoła u siebie wytworzy i ta skromność, z którą potrafią jej byli uczniowie przyłożyć się do pracy. Nie przez wywyższanie siebie ponad nieosiągnięty jeszcze poziom, lecz przez wytrwałą i wydajną pracę zyskają oni uznanie otaczających i otrzymanie w przyszłości odpowiedzialnych stanowisk. W większości wypadków nowoczesny przemysł wywyższa swoich pracowników nie za posiadany tytuł, lecz za tę korzyść, jaką mu ci pracownicy przynoszą.

Zadaniem ciała pedagogicznego w szkołach technicznych jest właśnie stworzenie w nich normalnej i spokojnej atmosfery, zarówno pod względem wychowawczym, jak i pod względem właściwego ujęcia programów, pozbawiając je wybujałości oraz nierzeczowej pretensjonalności. Wówczas odpadnie ten niezawsze życzliwy stosunek kół przemysłowych do absol-

wentów szkół zawodowych, tak często podkreślany przez przemysłowców przy omawianiu spraw ustroju tego szkolnictwa.

G. Hensel.

WŁADZE SZKOLNE ZAGRANICĄ

Zasada obowiązku szkolnego, będąca podstawą dzisiejszego systemu szkolnego, prowadzi nietylko do własnej działalności państwa w zakładaniu i utrzymywaniu szkół obowiązkowych oraz do świadczenia pomocy finansowej szkołom prywatnym, o ile te odciążają państwo w jego obowiązkach, lecz również i do kontroli państwowej. Skoro państwo czyni szkołę obowiązkową, musi określić, co przez szkołę rozumie, t. zn. państwo musi szkole stawiać pewne wymagania oraz kontrolować ich spełnianie.

Zagadnienie stosunku państwa do szkoły nie jest jednak tak proste. Przy omawianiu tego zagadnienia wysuwa się mianowicie kwestja, czy i jak daleko powinien sięgać wpływ państwa na kształtowanie się szkolnictwa, innemi słowy — kwestja niezależności, czy też zależności szkoły od państwa.

Z problemu tego zdawał sobie zupełnie jasno sprawę Condorcet. W świadomem przeciwieństwie do projektu Talleyranda, upaństwawiającego szkołę, usiłował on w swoim projekcie systemu szkolnego uniezależnić zupełnie zarząd szkolnictwa, które uważa za autonomiczny, specjalny organizm, od państwa i innych potęg socjalnych. Każda niższa kategorja szkół miała pozostawać pod zarządem wyższej, tak że profesorów Instytutów (Instituts) miały mianować Licea, natomiast profesorów tej najwyższej kategorji szkół — Akademja Umiejętności (Société Nationale des Sciences et des Arts), którą Condorcet wyobrażał sobie jako zupełnie autonomiczną, samouzupełniającą się korporację. Przez podporządkowanie całego szkolnictwa „neutralnej władzy" Akademji, „która jako taka pozostaje z natury rzeczy poza obrębem wpływów politycznych i jest tak samo wolna i ciągła, jak sama nauka", — miała być zapewniona przedewszystkiem „niezależność

nauczania od władzy wykonawczej". Autonomja wartości oświaty, która, podobnie jak wartość prawa, wiąże się ściśle z wartością jednostki, znalazła w tym projekcie swój najdobitniejszy wyraz.

W rzeczywistości ideał Condorceta całkowicie nie został nigdzie wcielony w życie. Jak wygląda sprawa stosunku państwa do szkoły w rozmaitych krajach, względnie, jak są zorganizowane w nich władze szkolne, przedstawimy poniżej w zwięzłym zarysie.

1.

W Anglji, tem klasycznem państwie „prawa", szkoła cieszy się dotąd największą wolnością. Przed rokiem 1832 państwo nie pozostawało wogóle w żadnym stosunku do szkoły. Zajmowały się nią wyłącznie prywatne zakłady (fundacje) i stowarzyszenia. Szkoła elementarna pozostawała na utrzymaniu i w zarządzie głównie dwu towarzystw: ściśle wyznaniowego „Narodowego Towarzystwa dla Popierania Kształcenia Ubogich w Zasadach Kościoła Państwowego" i liberalnego „Brytyjskiego i Zagranicznego Towarzystwa Szkolnego". W latach 1832—1870 państwo ograniczało się do udzielania wymienionym stowarzyszeniom, oraz kilku innym, zasiłków i popierania w ten sposób budownictwa szkolnego. Przy udzielaniu zasiłków państwo zastrzegało sobie prawo wykonywania nadzoru nad szkołami subwencjonowanemi. Od 1856 r. nadzór sprawował „Education Department".

Na krok stanowczy zdobyło się dopiero w roku 1870 liberalne ministerstwo Gladstona. Przez tak zwany „Foerster Act" stworzono obok szkół prywatnych, otrzymujących zasiłki (voluntary), szkołę publiczną, której zarząd powierzono specjalnym „school boards" (urzędom szkolnym) z prawem nakładania podatków. Szkoła ta, zwana „board school", była utrzymywana częściowo z zasiłków państwowych, częściowo z miejscowych podatków szkolnych. Ustawa o obowiązku szkolnym z 1876 r. sankcjonowała na najbliższych 25 lat ten dualistyczny system prywatnej (voluntary) i publicznej (board) szkoły. Szkoła prywatna popadała jednak w coraz większą zależność od państwa (w r. 1902 — 78%

wydatków na utrzymanie szkół prywatnych pokryło państwo), co siłą rzeczy pociągnęło za sobą wzmocnienie kontroli państwowej.

Utworzenie w r. 1900 Głównego Urzędu Edukacji „Board of Education", a w ślad za tem „Education Act" z roku 1902 były tylko konsekwencją wytworzonej sytuacji. Ustawa „Education Act", nie usuwając w zupełności dualistycznego systemu postanowień z r. 1870 i 1876, była stanowczym krokiem na drodze upaństwowienia szkoły o tyle, że w miejsce zniesionych „school boards" wprowadziła właściwą lokalną władzę szkolną, powołaną do życia przez samorządy lokalne. Równocześnie rozszerzono kompetencję tej władzy na wszystkie szkoły (elementarne i średnie, publiczne i prywatne, subwencjonowane przez państwo). Nakoniec ustawy szkolne z roku 1918 i 1921 rozciągnęły prawo nadzoru miejscowej władzy szkolnej i państwowej inspekcji szkolnej nawet na szkoły prywatne, niesubwencjonowane przez państwo. Wszystkie szkoły, czyto utrzymywane bezpośrednio przez miejscową władzę szkolną (provided), czyto założone przez dawne towarzystwa szkolne, a przez państwo subwencjonowane (nonprovided), jak również i zupełnie prywatne szkoły, musiały poddać się szeregowi przez państwo ustalonych wymagań co do kwalifikacyj nauczycielskich, ustanawiania, wynagradzania i awansowania nauczycieli, wyposażenia szkoły w odpowiednie urządzenia i pomoce naukowe oraz strony zdrowotnej wychowania szkolnego. W ten sposób upaństwowienie stało się prawie zupełne, jakkolwiek zarówno stowarzyszeniom, utrzymującym szkołę, jak i każdej szkole i każdemu nauczycielowi pozostawiono nader wielką swobodę działania, co należy przypisać specyficznym właściwościom sposobu działania państwa angielskiego.

Naczelnym organem nadzorczym państwa nad szkolnictwem ogólnokształcącem (wyjąwszy uniwersytety, wyposażone w zupełną autonomję i pobierające zasiłki bezpośrednio z parlamentu) jest „Board of Education", obejmujący: Inspekcję Główną, „Full Inspection", Wydział Programowy (programy i publikacje dydaktyczne) oraz Naczelny Inspektorat Lekarski.

Państwo nie utrzymuje bezpośrednio żadnych szkół. Zarówno

szkoły elementarne jak i średnie pozostają na utrzymaniu i w zarządzie miejscowych samorządów, posiadających prawo poboru podatków szkolnych, jak również prawo bezpośredniego nadzoru nad wszystkiemi szkołami okręgu. T. zw. „county councils" (rady samorządowe okręgowe) i t. zw. „county borough councils" (w większych miastach) posiadają pełną samodzielność. Kompetencja mniejszych samorządąów „borough councils and urban district councils" rozciąga się natomiast tylko na szkolnictwo elementarne.

Samorządy sprawują nadzór nad szkolnictwem przez swe Wydziały Szkolne, w których większość stanowią wybrani członkowie odnośnych organów samorządowych, część zaś kooptowani przedstawiciele: towarzystw (religijnych) utrzymujących szkołę, nauczycielstwa, organizacyj dobroczynnych i uniwersytetów oraz wybitni pedagodzy. Do zakresu działania samorządów, które posiadają prawo zrzeszania się, a to celem lepszej organizacji szkolnictwa, należy: budowa i utrzymywanie szkół, zaopatrywanie szkół w urządzenia i środki naukowe, mianowanie sił nauczycielskich, organizacja pielęgnowania zdrowia, żywienie niezamożnych, sporządzanie planu rozbudowy szkół w swym okręgu na najbliższe lata i t. d.

Organ wykonawczy Wydziału Szkolnego stanowią: inspektorzy okręgowi oraz komitety miejscowe, na których czele stoją „dyrektorzy edukacyjni", mający do pomocy szereg inspektorów powiatowych.

Co się tyczy szkół subwencjonowanych i prywatnych, to strona materjalna tych szkół i mianowanie nauczycieli należy do „Opieki szkolnej", składającej się w $^2/_3$ z właścicieli szkół; nadzór wychowawczo-dydaktyczny spoczywa w ręku inspektorów.

Stosownie do panującego w Anglji poglądu, podzielanego narówni przez wszystkie trzy wielkie stronnictwa polityczne, państwo ma „oświatę ludową raczej popierać i wspomagać, aniżeli ją bezpośrednio organizować". Zgodnie z tym poglądem, wymagania, stawiane przez państwo szkołom, a ujęte w „Code of Regulations for Public Elementary Schools", są jak najogólniejszej

natury i dotyczą wyłącznie jakości a nie zawartości pracy szkolnej. Z wyjątkiem wymagań co do higjeny, które z każdym rokiem wzrastają, należą tu np.: zachowanie minimum długości roku szkolnego, przyznanie swobody wyznania, ustanowienie odpowiadającej przepisom opieki szkolnej, zwolnienie przynajmniej czwartej części uczniów od opłaty szkolnej (sc. w szkołach średnich, — w elementarnych nauka jest bezpłatna) i w. in.

Również i co do planu naukowego i programów nauczania istnieją tu także tylko wskazania ogólne. I tak wydane przez „Board of Education" wskazówki nauczania elementarnego „Suggestions for the consideration of teachers and others concerned in the work of public elementary schools" stanowią pewnego rodzaju obowiązkowy plan naukowy. Książka, zawierająca 150 stron, jest „wartościową, krótką rozprawą o planie naukowym, rozkładzie godzin i metodach nauczania elementarnego. Jak już sam tytuł wskazuje, nie jest ona ani dogmatyczna w tonie, ani też nie chce narzucać nauczycielom obowiązkowego schematu. Wskazówki co do nauczania poszczególnych przedmiotów są przeważnie dziełem inspektorów, o wielkiem doświadczeniu pedagogicznem, które przed opublikowaniem poddano surowej krytyce nauczycieli - specjalistów i innych wybitnych pedagogów".

Najbardziej charakterystyczną cechą systemu angielskiego jest metoda, zapomocą której państwo stara się o przeprowadzenie swoich, przeważnie jako wytyczne ujętych, wymagań szkolnych. Państwo użycza szkołom zasiłku bez względu na to, czy szkołę utrzymuje władza miejscowa, czy też prywatna korporacja. Już w ostatnich latach przed wojną przekraczała suma zasiłków państwowych część wydatków, pokrywanych przez podatki komunalne i to nawet w szkolnictwie średniem. W r. 1923/24 otrzymały szkoły średnie z podatków komunalnych 3.321.555 f. szt., a z zasiłków, przyznanych przez parlament, 4.376.829 f. szt. W szkolnictwie elementarnem w tym samym roku z ogólnej liczby wydatków 58.330.000 f. szt. pokryto więcej jak 52.000.000 z zasiłków państwowych.

Aby pobudzić inicjatywę miejscowych władz szkolnych, wprowadził rząd liberałów nawet t. zw. „percentage grant system",

którym zobowiązał się pokrywać ze skarbu państwa połowę wszystkich wydatków na szkolnictwo. Jakkolwiek tę praktykę ruchomych zasiłków państwowych zastąpił rząd konserwatystów, ze względów oszczędnościowych, systemem stałych zasiłków „block grant", to jednak ogólna suma zasiłków państwowych wynosi ponad 50% ogólnej sumy wydatków na szkolnictwo.

Prawo nadzoru państwowego jest więc przedewszystkiem niczem innem, jak warunkiem, pod którym udziela się poszczególnym szkołom zasiłków. Nadzór wykonywują „Inspektorzy Królewscy" Inspekcji Głównej, „Full Inspection", którzy (co 4—6 lat, później co 10 lat) wizytują szkoły w swych rejonach wizytacyjnych (9), aby przekonać się, w jakim stopniu życzenia Boardu zostały uwzględnione. Bezpośredni nadzór nad szkołami sprawują „District Inspections" przez inspektorów okręgowych, mianowanych i wynagradzanych przez władze miejscowe.

O ile okaże się, że jakaś szkoła nie odpowiada warunkom (specjalnie zdrowotnym, co często ma miejsce w szkołach elementarnych na wsi), umieszcza się ją na czarnej liście „Defective Schools" i tu otrzymuje ona jedną z kategoryj A, B lub C. Do kategorji C należą wszystkie szkoły, uznane za zupełnie nieodpowiednie. W 1926 r. wynosiła ich liczba 665 z frekwencją 166.894 dzieci. Dyskwalifikacja szkoły pociąga za sobą cofnięcie zasiłku państwowego. Przy stosowaniu takiego systemu nie uważa się wizytacji za przykry przymus, lecz za przywilej szkoły. Zrozumiałe przez to staje się postanowienie ustawy z 1918 r. (sect. 27), według którego każda szkoła prywatna ma prawo domagać się wizytacji. Wizytacji dokonywa przedstawiciel albo Boardu, albo jednego z uniwersytetów brytyjskich (członek Wydz. Szkol. Okr.), albo miejscowej władzy szkolnej. Szkoła, uznana przy wizytacji za odpowiednią, otrzymuje nietylko pochwałę, że udziela uczniom „efektywnego kształcenia", lecz również ma prawo domagania się, aby ją uwzględniono przy układaniu schematu szkół, a tem samem i w budżecie.

Stosunek miejscowych władz szkolnych do utrzymywanych szkół jest tym samym duchem przepojony. Wprawdzie widzą one

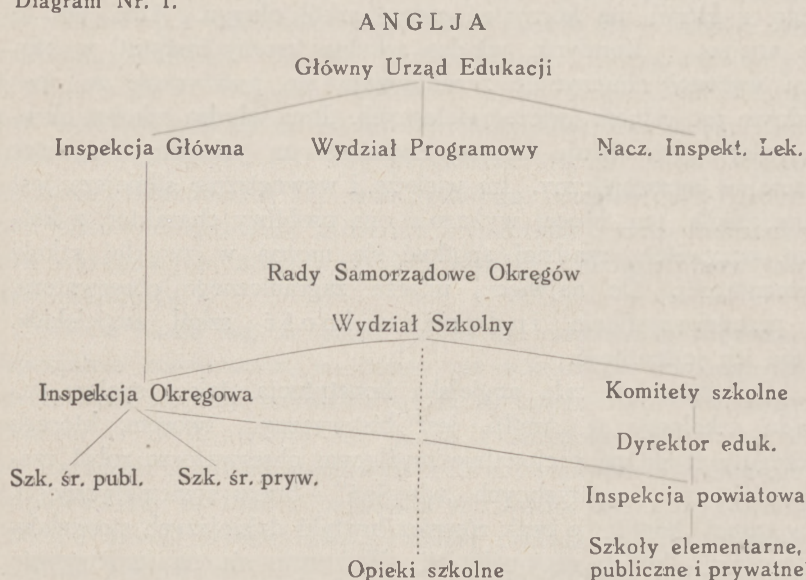
swój cel w nadaniu ogólnym ideom wydanego przez Board „Code“ konkretnych kształtów, skutkiem czego każdy okrąg szkolny posiada swoją własną fizjognomję; ale nawet i ta indywidualna interpretacja „Code“ dotyczy więcej poziomu i jakości pracy szkolnej, nie wkracza natomiast w zawartość nauczania.

Władza szkolna jakiegoś wielkiego miasta urządza np. centralę do nauki obróbki drzewa i metali, albo gospodarstwa domowego, z której ma korzystać szereg szkół okręgu. Albo, jak to ma miejsce w Londynie, władza szkolna tworzy instytut, w którym wybrani nauczyciele zaznajamiają się praktycznie ze specjalnym programem ćwiczeń cielesnych. Inna władza szkolna okręgu wiejskiego usiłuje znowu nadać swym szkołom charakter specjalnie agronomiczny. Im większa i wewnętrznie silniejsza jest dana szkoła, tem więcej wykazuje ona osobliwy charakter, z którym, oczywiście, rzadziej spotkać się można w zwykłej szkole elementarnej. Co najwięcej uderza zagranicznego obserwatora, to przedewszystkiem indywidualność szkół angielskich, a nie ich jednolitość.

Podobnie jak cała angielska konstytucja, tak i system zarządu szkolnego w Anglji, jest historycznym tworem, którego szczegóły mogą na racjonalnie myślącym obserwatorze robić czasem wrażenie niepotrzebnych „zdwojeń“ i braku systematyczności. I w samej Anglji nie brak również krytyki dzisiejszych stosunków i tendencji do ich racjonalizacji. Wskazuje się na konkurencję pomiędzy rozmaitemi lokalnemi władzami szkolnemi (przedewszystkiem dużych miast i otaczających je hrabstw wiejskich), na zbędność niektórych małych i finansowo słabych zwierzchności szkolnych, na konieczność celowego podziału na większe okręgi (prowincje), na tarcia pomiędzy Inspektorami Królewskimi a inspektorami lokalnych władz szkolnych. Pojawiają się wymagania zwiększenia w wydziałach szkolnych liczby członków - fachowców, a nawet stworzenia ad hoc specjalnej, od ogólnych samorządów zupełnie niezależnej, władzy, a to na wzór Szkocji. Jednak wrodzony Anglikom konserwatyzm i pietyzm dla tradycji są jeszcze dość silne. Najbardziej przywiązane do tradycji jest nauczycielstwo. Jakkolwiek położenie nauczyciela w ostatnich

latach (po opracowaniu skali wynagrodzeń, uznanej przez Board, założeniu spisu nauczycieli, a nawet przez państwo poręczonej emerytury) upodobniło się w istocie rzeczy do położenia urzędnika państwowego, to jednak nauczycielstwo, zorganizowane w potężne związki, opiera się jakiejkolwiek dalszej racjonalizacji upaństwowienia szkoły.

Diagram Nr. 1.



2.

Szkocja posiada system zarządu szkolnego, który w kierunku racjonalizacji i upaństwowienia idzie dalej, aniżeli w Anglji.

Do „Education Department", którego prezydent jest członkiem gabinetu brytyjskiego, należy, podobnie jak w Anglji, tylko nadzór, a nie bezpośrednie kierownictwo szkolnictwa krajowego. Wymagania swe przeprowadza „Education Department" również przez udzielanie zasiłków.

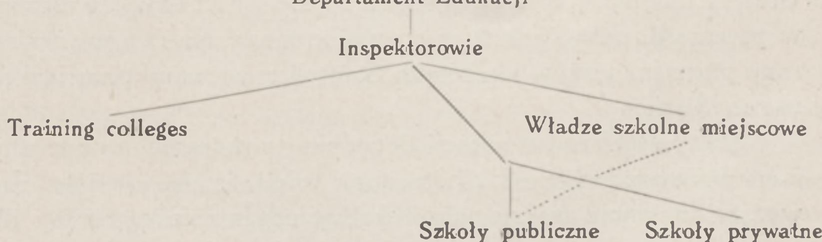
Miejscowe władze szkolne, które w 1872 r. zajęły miejsce państwowo - kościelnego zarządu szkolnego (do roku 1918 wy-

bierane przez gminę kościelną, — obecnie przez 4 miasta i 33 hrabstw), posiadają prawo pobierania podatku szkolnego, którego ogólna suma wyniosła w r. 1924 — 43% kosztów utrzymania szkół (54% zasiłki państwowe, reszta — opłaty szkolne, fundacje i inne dochody).

Odmiennie niż w Anglji, inspekcja i nadzór skoncentrowane są w Departamencie. Ten sam Departament reguluje w sposób o wiele więcej bezpośredni sprawę kształcenia nauczycieli, udzielanego w zarządzanych przez państwo „training colleges". Również wszystkie egzaminy szkolne odbywają się pod nadzorem władzy państwowej. Do zespolenia całego szkolnictwa przyczyniła się wkońcu w znacznej mierze okoliczność, że stare, wyznaniowe szkoły (ciągle jeszcze „denominational" nazywane, a założone bądź to przez kościół rzymsko-katolicki, bądź to anglikański), zostały od 1921 r. poddane władzom szkolnym miejscowym, jednak z warunkiem zatrzymania w nich nauki religji i związanych z nią obowiązków.

Co do dalszych różnic między szkockim a angielskim systemem szkolnym, zasługują na uwagę: nieznaczne odgraniczenie szkoły średniej od elementarnej, skasowanie opłaty szkolnej na wszystkich stopniach, zapewnienie wyższego wykształcenia przez system stypendjów w daleko szerszym zakresie, aniżeli to ma miejsce w Anglji.

Diagram Nr. 2.



3.

Stany Zjednoczone nie posiadają wogóle żadnego centralnego organu do zarządu szkolnictwem. Są one jedynem państwem związkowem, w którem centralna władza nie posiada żadnych uprawnień na polu szkolnictwa, gdy tymczasem w Szwajcarji i w Niemczech istnieje możliwość konstytucyjna związkowego ustawodawstwa szkolnego, w Sowietach zaś możliwość tę zapewnia faktycznie komunistyczna dyktatura partji.

Rząd Związkowy posiada wprawdzie od r. 1867 „Federal Bureau of Education", tworzące wydział związkowego Ministerstwa Spraw Wewnętrznych (Department of the Interior), na którego czele stoi Commissioner of Education. Biuro to jednak ze swoim rocznym budżetem 200.000 dol. jest raczej centralną stacją informacyjną i badawczą, aniżeli aparatem urzędowym. Wzrost swego, stale zwiększającego się, wpływu na szkolnictwo zawdzięcza ono wyłącznie czysto naukowemu autorytetowi, przodownictwu pedagogicznemu (educational leadership), które sprawuje zapomocą scentralizowanej w niem statystyki szkolnej, planowo przedsiębranych badań pedagogicznych wszelkiego rodzaju nad systemami szkolnemi i metodami nauczania oraz licznych publikacyj o charakterze informacyjnym.

Ustawowo należy szkolnictwo do kompetencji poszczególnych Stanów. O ważniejszych ustawach szkolnych rozstrzyga korporacja ustawodawcza Stanu.

Najwyższą władzą szkolną w każdym Stanie jest Stanowy Urząd Edukacji, „State Board of Education", tworzony w poszczególnych Stanach w sposób rozmaity, przeważnie wybierany przez ludność, w niektórych Stanach mianowany przez gubernatora Stanu.

Stanowy Urząd Edukacji decyduje o programach nauczania i egzaminowania wszystkich kategoryj szkół, kontroluje jako najwyższa instancja frekwencję szkolną, organizuje egzaminy dla kandydatów zawodu nauczycielskiego i wydaje dyplomy nauczycielskie, jest najwyższą władzą nadzorczą wszystkich szkół

publicznych, czasem także bezpośrednią władzą, zarządzającą państwowemi uniwersytetami i kolegjami.

Organem wykonawczym Stanowego Urzędu Edukacji jest „State School Superintendent", zwany także „State Commissioner of Education", mianowany albo przez Stanowy Urząd Edukacji, albo przez gubernatora, lub też (w przeważnej części Stanów) wybierany przez ludność podczas ogólnych wyborów. Superintendent spełnia właściwy zarząd i nadzór nad szkolnictwem publicznem. Funkcja jego w stosunku do funkcyj Urzędu Stanowego, a nawet stanowej legislatywy, zyskuje ostatnio coraz więcej na wpływie i znaczeniu.

Okręgi samorządowe Stanów (gmin i miast) posiadają znowu własne władze szkolne, które w poszczególnych Stanach składają się również z tworzonych w rozmaity sposób Urzędów Edukacji Okręgów (County) i Miast (City) i superintendentów — „County Superintendent of Schools" i „City School Superintendent", jako ich organów wykonawczych.

Wśród tych władz szkolnych większemi prawami cieszą się władze szkolne większych okręgów (z miastami ponad 10.000 mieszkańców), a mianowicie: szerszem prawem opodatkowywania oraz prawem zmiany programów nauczania, przyjętych przez stanowe władze szkolne.

Władza stanowa, podobnie jak w Anglji, ustala programy nauczania w jak najogólniejszych zarysach. Dotyczą one prawie wszędzie tylko kursu elementarnego nauczania (usiłowania poszczególnych władz stanowych co do uregulowania sprawy programów nauczania prywatnych szkół średnich zakwestjonowały w kilku wypadkach sądy) i ograniczają się przeważnie do wyliczenia przedmiotów, stanowiących konieczne minimum wiedzy, której należy w szkole udzielać, bez ustalania jednak ich kolejności oraz ilości godzin dla poszczególnych przedmiotów. Wszystko, co to przekracza, ma znaczenie wytycznych, obserwowanych zwykle dokładniej w mniejszych, wiejskich okręgach szkolnych. O ile jednak w ogólności władza szkolna zadowala się wymaganiem pewnego określonego poziomu nauczania i wychowania szkolnego, to poszczególne Stany, odmiennie niż w Anglji, mają for-

malne prawo wkraczania także i w zawartość nauczania obowiązkowego. Przez tak zwany „małpi proces" stał się ogólnie znanym zakaz nauczania w szkołach teorji ewolucyjnej, wydany przez ciało ustawodawcze Stanu Tennessee. Jednak podobna ingerencja państwowa w nauczanie szkolne ma miejsce tylko w wypadkach wyjątkowych.

Znacznie głębszy natomiast jest wpływ miejscowej władzy szkolnej na plan i metodę nauczania. Władza ta stała się już dawno rozstrzygającym czynnikiem w szkolnictwie amerykańskiem. Widzi się to dokładnie w porównaniu źródeł finansowych szkolnictwa. O ile przed 50 laty subwencje z funduszu szkolnego (utworzonego w każdym Stanie z ceny sprzedażnej określonej części obszaru, przeznaczonego na kolonizację, do czego później doszły jeszcze różne wpływy podatkowe) były głównem źródłem finansowania szkół, to pokrywają one obecnie w przeważnej części Stanów tylko jeszcze 10—20% wydatków szkolnych. Według ostatnich badań miejscowe władze szkolne pokrywają z własnych źródeł dochodowych przeciętnie 83% wydatków szkolnych, do czego dochodzi jeszcze 5—7% z czysto prywatnych źródeł (fundacje, darowizny, datki kościelne).

Już z tego powodu, zgodnie z angielskiem przysłowiem: „Kto płaci, ten także rządzi", rola miejscowych władz szkolnych w Stanach Zjednoczonych jest znacznie większa, aniżeli w Anglji. I to nietylko w stosunku do Stanu, ale także i do pojedyńczych szkół i pojedyńczych nauczycieli. Aż do ostatnich czasów nauczyciel,[1] zarówno z powodu braków w swem wykształceniu zawodowem, jak i niestałości swego zawodu (nauczyciel miejski pozostaje w swym zawodzie przeciętnie 4 lata, nauczyciel wiejski nawet tylko 2 lata), rzadko kiedy mógł sobie pozwolić na okazanie choć trochę samodzielności wobec często autokratycznie rządzącego superintendenta.

Często spotkać się można ze szkolnictwem całego miasta, ukształtowanem według jakiegoś wspólnego planu, tworzącem jednocześnie jeden olbrzymi zakład, w którym przeprowadza się

[1] W Stanach Zjednoczonych przeważnie uczą kobiety. (Przyp. red.).

jedną i tę samą metodę. Pozwala to czasem na próby w zakresie nieznanym Europejczykowi (Winnetka, Gary - plan i w. in., nazwanych według miast).

O ile szkoły jednej i tej samej miejscowej władzy szkolnej dążą w ten sposób do pewnej jednolitości, tem różnorodniej i indywidualniej kształtuje się natomiast szkolnictwo wewnątrz poszczególnego Stanu, a nawet całej Unji. Należy tu wyraźnie zaznaczyć, że szkoła publiczna nie posiada w Ameryce żadnego monopolu. Obok szkół państwowych istnieje szereg szkół prywatnych. Niektóre z nich (zwłaszcza fundacyjne i wyznaniowe) cieszą się wielkiem uznaniem i znaczeniem. Mimo że uczęszczanie do szkoły prywatnej, wolnej od nadzoru władzy, uważane jest we wszystkich Stanach za wypełnienie obowiązku szkolnego, to jednak szkoła prywatna nie może wytrzymać konkurencji o wiele lepiej uposażonej szkoły publicznej. W r. 1922 uczęszczało na 22 miljony uczniów szkoły elementarnej tylko 1,5 milj. do szkół prywatnych. W szkolnictwie średniem wynosiła odpowiednia liczba w r. 1920 również tylko 10% — wobec 33% w r. 1890. Poza małą liczbą szkół doświadczalnych są to przeważnie szkoły wyznaniowe, z których rzymsko - katolickie wykazują stale zwiększający się wzrost liczby uczniów, tak w szkołach elementarnych, jak i średnich. Usiłowania zmonopolizowania przez szkoły publiczne nauczania elementarnego spełzły dotąd na niczem. Odnośne wnioski w ciałach ustawodawczych Stanu Michigan (1920 i 1923) i Stanu Washington (1924) nie uzyskały większości. Legislatywa Stanu Oregon uchwaliła natomiast podobny wniosek, napotkała jednak na sprzeciw miejscowych sądów, które uznały ustawę za sprzeczną z konstytucją. Orzeczenie Związkowego Najwyższego Trybunału Sądowego nie wypadło na korzyść monopolu szkoły publicznej. Publiczna opinja Stanów Zjednoczonych, która coraz więcej występuje za pewną jednolitością szkolnictwa w całym kraju, wypowiada się jednak stanowczo, że konkurencyjna walka pomiędzy rozmaitemi systemami szkolnemi i metodami nauczania zakończy się na drodze realnej wyższości, a nie formalnych zakazów prawnych.

Różnorakie fakty wskazują na to, że dążność do ujednostaj-

nienia amerykańskiego szkolnictwa zyskuje coraz więcej na gruncie i uznaniu. Są to przedewszystkiem względy gospodarczo - finansowe, które prą do wyrównania wewnątrz poszczególnych Stanów. Rok rocznie wzrastające koszty kształcenia szkolnego jako skutek nowych żądań, stawianych szkole obowiązkowej, wzrosły tak dalece (w 1922 r. wypadło przeciętnie 55,22 dol. na jednego ucznia), że nie mogą im podołać uboższe, wiejskie okręgi. Stąd ta krzycząca nierówność wysokości kosztów kształcenia, która daje się stwierdzić nawet wewnątrz poszczególnych Stanów. Biorąc tylko najbardziej jaskrawe przykłady, w Stanie Tennessee koszt kształcenia jednego ucznia wiejskiej szkoły elementarnej wahał się między 7 a 39 dol., — w Stanie Arkansas między 6 a 31 dol. Wiele powag pedagogicznych domaga się z tego powodu zastąpienia dzisiejszego systemu opodatkowania lokalnego (community and township system) przez system opodatkowania, oparty na szerszej, terytorjalnej bazie, na bazie okręgu (county system). Na podstawie specjalnych badań finansów szkolnych, przeprowadzonych przed kilku laty, wyłonił się nawet projekt stworzenia ze Stanu bazy normalnego opodatkowania. Podobny system wyłącznie stanowego finansowania szkolnictwa z równoczesnem ustaleniem pewnego normalnego minimum wiedzy, którą należy wszystkim dzieciom zapewnić, oznaczałby już stanowcze zerwanie ze starą tradycją.

Co się tyczy barwnej różnorodności na polu szkolnictwa, istniejącej w poszczególnych Stanach, to najwcześniej odczuto jej niedogodność w kwestji kwalifikacyj zawodowych nauczycieli. Od czasu, kiedy w przeważnej części Stanów zaczęto przy nadawaniu posady nauczycielskiej domagać się od kandydata patentu nauczycielskiego, wiele Stanów zgodziło się na zawieranie umów co do wzajemnego uznawania świadectw nauczycielskich, wydawanych przez stanową władzę szkolną. Podniesienie poziomu wykształcenia przygotowawczego nauczycieli i zataczający coraz szersze kręgi ruch zrzeszeniowy nauczycieli (z 750.000 nauczycieli Am. Półn. należało w r. 1923 do związków poszczególnych Stanów około 400.000, — do National Education Association około 150.000 nauczycieli), przyczyniły się znacznie do wyrobienia

poczucia zawodowego u nauczycieli, czego znowu koniecznem następstwem było wzmocnienie dążności do ujednostajnienia systemu szkolnego. Ten proces wyrabiania się publicznej opinji pedagogicznej, który wspierają silnie nowozałożone, na szeroką skalę zakrojone, pedagogiczne fakultety, instytuty i kolegja, idzie o tyle w kierunku ujednostajnienia szkolnictwa, że dąży do narodowego systemu kształcenia szkolnego, wolnego od przewagi przypadkowych lokalnych interesów.

Lokalna władza szkolna, która dzisiaj jest rozstrzygającym czynnikiem w kształtowaniu szkolnictwa, zależy zbytnio — według tej opinji — od pozapedagogicznych, małostkowych i utylitarnych życzeń i potrzeb miejscowej ludności. Władza szkolna nie uwzględnia w dostatecznej mierze zarówno psychologicznej swoistości dziecka, dążącego do wyrażenia własnego „ja", jak również wielkiego narodowego interesu wychowania prawdziwie obywatelskiego. Najjaskrawszym tego wyrazem jest eklektyczny chaos będących w użyciu programów naukowych.

Ciekawem zjawiskiem jest fakt, że same lokalne władze szkolne, w swem usiłowaniu prześcignięcia współzawodniczących okręgów sąsiednich — zwracają się coraz częściej do centralnych instytutów, jak Federal Bureau of Education, lub instytucyj o charakterze naukowym, jak General Education Board w Teachers' College Columbia University, — o gotowe plany reformy czy to całego systemu szkolnictwa, czy też poszczególnych zagadnień szkolnych. Takie plany opracowuje się na podstawie socjologiczno-pedagogicznych badań nad odnośnym okręgiem (zczasem wytworzył się już rodzaj metodologicznych szablonów). W tym kierunku idzie także teoretyczna praca reformatorska (główne zadanie — reforma programów nauczania) Narodowego Stowarzyszenia Nauczycieli, które również posiada własną stację badawczą.

Jest rzeczą charakterystyczną, że północno - amerykańska federacja robotnicza, narodowe stowarzyszenia nauczycieli, lokalne związki nauczycielskie, towarzystwa pedagogiczne i stacje badawcze oświadczyły się za wniesionym (w r. 1921, nast. w r. 1925) na kongresie projektem ustawy o utworzeniu związkowego ministerstwa edukacji „Federal Department of Education". W uję-

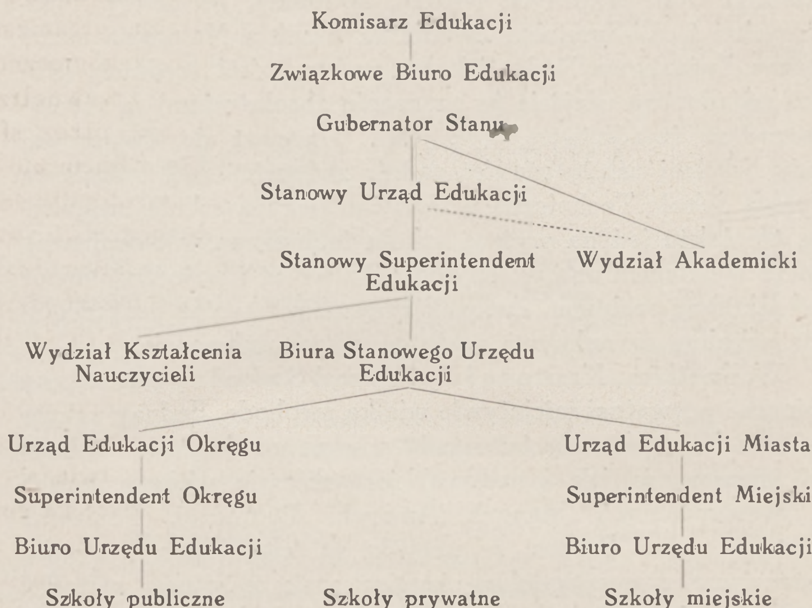
ciu zwolenników tego projektu związkowy urząd edukacji ma w kształtowaniu szkolnictwa zastępować ogólno-narodowe interesy. Rzeczywiście, jako prawdziwie centralna organizacja, stojąca ponad interesami stanowemi, musiałaby z konieczności bronić autonomicznego interesu wartości oświaty i wewnętrznej prawności szkolnictwa, uznawanej coraz więcej przez sfery pedagogiczne. Organizacja ta w pojęciu amerykańskiem nie ma być bynajmniej urzędowym aparatem na wzór ministerstw europejskich, lecz rodzajem fachowego przedstawicielstwa, tworzącego przeciwwagę politycznemu przedstawicielstwu dzisiejszej demokracji, która w wewnętrznem życiu poszczególnych Stanów stara się wpływać na miejscowe szkolnictwo przez zbyt wiele pozapedagogicznych motywów.

Skoro więc ten projekt, mimo dotychczasowe niepowodzenia, kiedyś zwycięży, to nowe „ministerstwo" wprowadzi w czyn centralistyczne tendencje w amerykańskiem szkolnictwie, w całkiem jednak inny sposób, aniżeli to ma zwykle miejsce na europejskim kontynencie. Będzie to „jednolity system szkolny, a nie żadna scentralizowana maszyna". „Ministerstwo" będzie musiało, nie zapierając się starej tradycji, przekształcić ją tylko i uzupełnić, ponieważ, jak twierdzi jeden z najwybitniejszych pedagogów amerykańskich: „nasz postęp w dziedzinie oświaty zależy przedewszystkiem od zainteresowania, inicjatywy i bezpośredniego współudziału; wykazuje je dla swoich własnych spraw szkolnych każda lokalna gmina na obszarze naszej republiki".

4.

S z w a j c a r j a posiada system administracji szkolnej zbliżony do typu amerykańskiego. Ustawodawstwo szkolne należy do poszczególnych Kantonów, stąd różnorodność systemów szkolnych i nomenklatury szkół; nawet czas trwania obowiązku szkolnego jest w rozmaitych Kantonach różny. W rozwoju jednak narodowego systemu oświaty poszła Szwajcarja dalej, aniżeli Stany Zjednoczone. Związek posiada tutaj nietylko formalne

Diagram Nr. 3.

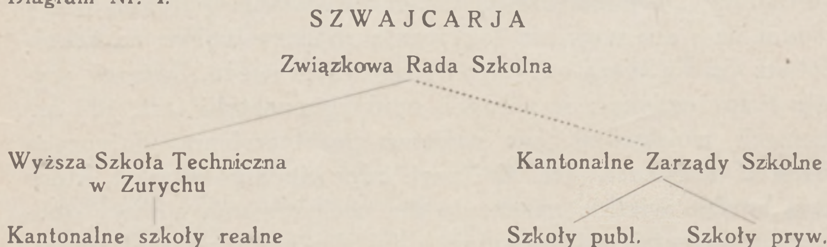


prawo (art. 47 i 49 Konstytucji Związkowej) zmuszenia poszczególnych Kantonów do przeprowadzania obowiązkowej, bezpłatnej, „wystarczającej nauki elementarnej pod wyłącznem kierownictwem państwowem" i „obserwowania wolności wiary i sumienia", ale wywiera faktycznie znaczny wpływ na szkolnictwo. Co się tyczy szkolnictwa obowiązkowego, Związek wydaje rozporządzenia w sprawie nauki gimnastyki (art. 102 organizacji wojskowej), jak również postanowienia, dotyczące pracy w fabrykach (art. 70 i nast. odpowiedniej ustawy), które mają bardzo wielkie znaczenie dla uregulowania sprawy obowiązku dokształcania szkolnego (w Ameryce wniosek odpowiedniej zmiany konstytucji związkowej nie uzyskał dotąd wymaganej większości). Związek wspiera nawet finansowo publiczne szkolnictwo elementarne, nie roszcząc sobie bynajmniej z tego powodu prawa do wykonywania nadzoru.

Na szkolnictwo średnie wywierają znaczny wpływ „programy maturalne" dla przyszłych lekarzy, aptekarzy, geometrów hipotecznych i t. d. Specjalna Związkowa Komisja Maturalna ustala wraz z Związkową Radą Szkolną wykaz szkół średnich, których świadectwa odejścia (w znaczeniu absolutorjum) są równoznaczne ze świadectwem dojrzałości. Ponieważ do Związkowej Rady Szkolnej należy również nadzór zwierzchni nad Związkową Wyższą Szkołą Techniczną w Zurychu (jedyna szkoła związkowa, ale także jedyna wyższa szkoła techniczna w Szwajcarji), przeto wykonywa ona w ten sposób również i pośredni nadzór nad szkołami realnemi. Związek przyznaje również poszczególnym szkołom zawodowym wydatne roczne subwencje.

Wewnętrzny, Kantonalny Zarząd Szkolny pozostawia gminom i prywatnej inicjatywie wielką swobodę. Jednak zakres działania Kantonu w kształtowaniu szkolnictwa (zarówno w kwestji finansowania jak i nadzoru) jest znacznie większy, aniżeli w poszczególnych Stanach Ameryki Północnej. Ponieważ z drugiej strony Kanton, ze względu na jego obszar, porównać można raczej z amerykańskim okręgiem a nie ze Stanem, możnaby powiedzieć, że w Związku Szwajcarskim znalazł faktycznie zastosowanie ów „county system", który wiele amerykańskich autorytetów chciałoby widzieć na miejscu dzisiejszego „community and township system".

Diagram Nr. 4.



(C. d. n.)

R. Wex.

Z PIŚMIENNICTWA

Carleton Washburne, Superintendent of Schools, Winnetka, Illinois, *Mabel Vogel*, Research Assistant, Winnetka Public Schools, *William S. Gray*, Dean of the College of Education, University of Chicago. A Survey of the Winnetka Public Schools. Results of Practical Experiments in Fitting Schools to Individuals. — Bloomington, Illinois, Public School Publishing Company, 1926. Str. 135.

Jest to sprawozdanie z siedmioletniej eksperymentalnej pracy, przeprowadzonej w szkołach w miasteczku Winnetka.

Autorzy charakteryzują w ten sposób miasteczko, które było terenem pracy:

Jest to przedmieście Chicago, liczące 10.000 mieszkańców. Ludność składa się z zamożnych przedsiębiorców, drobnych kupców i robotników, między którymi jest trochę świeżo przybyłych imigrantów.

Istnieje tam prawdziwie demokratyczna atmosfera. Autorzy mówią: „Często można widzieć, że syn zamożnego kupca i syn jego szofera siedzą obok siebie w szkole i przyjaźnią się poza szkołą, lub też że córeczka kolorowej kucharki bawi się z córką samej pani". Skala warunków społecznych i ekonomicznych wśród dzieci uczęszczających do szkół jest rozległa: od dziecka, które trzeba odesłać do domu dla wykąpania lub zaopatrzyć w ubranie, aby mogło chodzić do szkoły, aż do dziecka, które przyjeżdża do szkoły własnym samochodem z szoferem w liberji. Rozpiętość poziomu umysłowego jest również bardzo wielka — od dziecka anormalnego (iloraz inteligencji od 50 do 60) do genjusza (!) o ilorazie inteligencji 190.

Board of Education w Winnetka składa się oddawna z ludzi dbających bardzo o dobro istniejących czterech ośmioklasowych szkół elementarnych (szkoła średnia znajduje się poza obrębem Winnetki i podlega innej władzy).

W 1919 r. Board of Education zaprosił na kierownika szkół p. Washburne'a, polecając mu, aby uczynił szkoły „nowoczesnemi i postępowemi" (modern and progressive). W tych to sprzyjających okolicznościach Washburne zreorganizował szkoły w Winnetka, dążąc do tego, aby dać każdemu dziecku jak najwięcej możliwości do korzystania z indywidualnego nauczania oraz jak największy udział w zbiorowych pracach, dających spo-

sobność do twórczego wypowiadania się (socialized and self-expressive activities).

Program został podzielony na dwie części: „wspólne elementy wykształcenia" i „czynności zbiorowe i twórcze".

„Elementy wykształcenia" powinny obejmować te sprawności i wiadomości, które są rzeczywiście potrzebne każdemu — np. rachowanie szybkie i dokładne, pisanie prędkie i czytelne, czytanie szybkie i ze zrozumieniem, znajomość ortografji, posiadanie wiadomości o powszechnie znanych osobach, miejscach, wydarzeniach, umiejętność rozsądnego rozmawiania o aktualnych amerykańskich zagadnieniach politycznych, społecznych i ekonomicznych.

„Zbiorowe i twórcze czynności" obejmują natomiast takie zajęcia, w których wyniki osiągane przez dzieci nie muszą być jednakowe: np. zdolność oceniania literatury, sztuki, muzyki, gry ruchowe na boisku, prace ręczne, inscenizacja, prowadzenie zebrań i dyskutowanie.

Jakkolwiek istnieje wiele punktów stycznych i zazębień między obiema częściami programu, to jednak są one zupełnie odmiennie traktowane pod względem metodycznym i administracyjnym.

Nabywanie „elementów wykształcenia" jest ściśle indywidualne. Każde dziecko przerabia określoną partję programu w czasie, który mu jest osobiście do tego potrzebny. Nie idzie dalej, aż nie opanuje całkowicie wyznaczonej pracy, niema tutaj żadnych terminów obowiązujących dla wszystkich, natomiast obowiązujące są dla wszystkich te same rezultaty pracy.

Technika nauczania indywidualnego opiera się na następujących zasadach:

a) materjał programu jest rozłożony na ściśle określone jednostki, które należy kolejno opanować;

b) używa się testów dla sprawdzenia, czy dziecko opanowało dostatecznie materjał staonowiący jednostkę, a jeśli nie, to jakie ma trudności;

c) używa się pomocy szkolnych, umożliwiających samonauczanie i samokontrolę.

Jednostki pracy są bardzo ściśle określone, np. nie mówi się, że dziecko na trzecim stopniu ma nauczyć się dodawania w kolumnach, lecz określa się ściśle, że dziecko przed opuszczeniem trzeciego stopnia musi umieć dodawać po cztery składniki trzycyfrowe z szybkością trzech dodawań na trzy minuty i z dokładnością stuprocentową.

Specjalne testy diagnostyczne zostały wprowadzone w Winnetka dla sprawdzania umiejętności arytmetycznych, językowych, ortograficznych, historyczno-geograficznych. Do przerobienia testu doprowadza przerobienie odpowiednich ćwiczeń, zawartych w podręcznikach opracowanych przez miejscowe nauczycielstwo — podręczniki dostosowane są do potrzeb samokształcenia i samokontroli.

Testy sprawdzane są przez nauczycieli. Ponieważ praca dziecka jest

ściśle indywidualna w zakresie każdego przedmiotu, może się zdarzyć, że dziecko przerabia czwarty stopień arytmetyki w marcu, czwarty stopień czytania w czerwcu, a czwarty stopień ortografji rozpocznie dopiero we wrześniu.

O programie i metodach zajęć zbiorowych autorzy piszą niewiele. Stwierdzają tylko, że dzieci mogą poświęcać im wiele czasu i znajdują wiele sposobności do twórczej inicjatywy i koleżeńskiej współpracy. O badaniu jakości tych prac niema w książce mowy.

Natomiast rezultaty indywidualnych ćwiczeń utrwalających (drill exercises) zostały poddane dokładnym badaniom, które wykazały, że:

1) w szkołach w Winnetka mniej jest dzieci opóźnionych w nauce;

2) wydajność w nauczaniu czytania, pisania, rachowania wzrosła;

3) dzieci z Winnetki są wystarczająco przygotowane do pracy w szkole średniej;

4) nauczyciele byli obciążeni pracą cokolwiek więcej, niż w zwykłych szkołach, lecz mniej, niż w innych szkołach eksperymentalnych;

5) system indywidualizowania nie spowodował dodatkowych kosztów, lecz przyczynił się do poważnych oszczędności, usuwając drugoroczność.

Autorzy stwierdzają konieczność zbadania w przyszłości następujących zagadnień:

1) czy indywidualna praca w zakresie historji, przyrody, geografji jest równie owocna, jak w przedmiotach będących „instrumentami wiedzy" („tool" subjects — czytanie, ortografja, poprawne mówienie, arytmetyka);

2) czy praktykowane w Winnetka zajęcia grupowe spełniają istotne swe zadanie kształcenia inicjatywy, samodzielności, zdolności wyrażania się i współpracy;

3) jakie są możliwe ulepszenia pomocy szkolnych i metody;

4) jaki jest wpływ liczby dzieci na wydajność pracy;

5) czy „elementy wykształcenia" mogą być prędzej przyswojone w postaci specjalnych ćwiczeń, niż w związku z naturalnemi warunkami;

6) czy umiejętność zastosowania i zrozumienia społecznego znaczenia faktów może być wytworzona równie dobrze przez indywidualne ćwiczenia, kontrolowane przez samego ucznia, jak i przez wprowadzanie ich w naturalnych warunkach.

Autorzy kończą książkę słowami: „Zatem konieczne jest jeszcze dokonanie wielu doświadczeń, potrzebna jest rozległa współpraca, jednakże można stwierdzić, że jest rzeczą możliwą, aby szkoły elementarne dostosowywały się bardziej do różnic indywidualnych, niż to czynią do tej pory, i że rezultaty dostosowywania się do różnic indywidualnych, które mogliśmy sami zbadać, okazały się przeważnie dobre".

A. Oderfeldówna.

Prof. Dr. Walther Wüllenweber, geh. Regierungsrat. Ratgeber für Reisende nach England, Frankreich, Spanien und der Schweiz. Berlin. Weidmannsche Buchhandlung. 16⁰. 1929. Str. 96.

Rząd pruski przywiązuje dużą wagę do studjów zagranicznych swoich nauczycieli języków obcych i, pragnąc warunki tych studjów unormować i dostosować do zmienionych po wojnie stosunków, żąda, poczynając od 1928 r., szczegółowych sprawozdań od nauczycielstwa, wyjeżdżającego zagranicę. Na tych oficjalnych materjałach oparł się prof. Wüllenweber, zestawiając swój mały „Poradnik", którego lekturę chciałbym zalecić także i u nas wszystkim nauczycielom, udającym się na studja zagraniczne.

Książeczka zaczyna się od zwięzłej bibljografji dzieł, które warto przejrzeć lub zakupić przed udaniem się zagranicę. Są tam więc (posegregowane według państw) gramatyki, ćwiczenia w konwersacji, słowniki, antologje literackie, dzieła orjentujące w kulturze współczesnej ze szczególnem uwzględnieniem szkolnictwa, wreszcie przewodniki, książki podróżnicze i t. p. Następne rozdziałki tyczą się warunków uzyskiwania paszportów i wiz, zmiany pieniędzy i wyekwipowania na drogę. Nieco obszerniej omawia autor sprawę linij różnych możliwych podróży (samolotem, statkiem i koleją). Ceny biletów z Berlina oraz najważniejszych podróży zagranicą są podane w nawiasach. W dalszym ciągu udziela autor rad, dokąd udawać się zagranicę i w jakiej porze roku najlepiej studjować, podaje przybliżone koszta pobytu, daje wskazówki, jak się zachowywać w towarzystwie zagranicą, w jaki sposób wyzyskiwać pobyt oraz gdzie i jak należy mieszkać.

W rozdziale o wyzyskaniu pobytu zagranicą bardzo ciekawy jest ustęp o warunkach zwiedzania szkół oraz o różnych rodzajach kursów wakacyjnych. Prócz tego traktuje ten rozdział o odczytach, kazaniach, teatrach i t. d., o życiu towarzyskiem oraz o warunkach lekcyj prywatnych języka obcego. Obszerny rozdział ostatni pełen jest adresów hotelów, pensjonatów oraz mieszkań prywatnych.

Książeczka jest, oczywiście, dostosowana przedewszystkiem do potrzeb nauczycielstwa niemieckiego. Stąd też zawiera takie charakterystyczne przestrogi, jak: „Unikać krzyczących strojów i kostjumów turystycznych! Unikać należy także zielonych ubrań i kapeluszy z piórkiem albo z pędzelkiem (Gemsbart)" (str. 17). Podobnie charakterystyczne jest upomnienie, żeby zagranicą nie urządzać się znów zbyt tanio z ujmą dla godności narodowej. Autor powołuje się tu na zdanie Mussoliniego o „niemieckich żebrakach, którzy włóczą się po Włoszech w obdartem odzieniu" (str. 26). Z tych samych względów umieszcza autor szczegółowe wskazówki w sprawie zachowania się zagranicą, ze szczególnem ostrzeżeniem przed zbyt hałaśliwem zachowaniem się we Francji (str. 27 i nast.). Wśród adresów hoteli i pensjonatów wskazano wiele takich, w których zatrzymują się chętnie Niemcy,

naogół jednak autor przestrzega przed szukaniem towarzystwa rodaków zagranicą ze względu na potrzebę konwersacji z rodowitymi cudzoziemcami.

Mimo tego specjalnie niemieckiego charakteru książeczka może być bardzo pożyteczna dla każdego nauczyciela, wyjeżdżającego zagranicę, i uchronić go zwłaszcza od wielu niepotrzebnych wydatków. *t. m.*

Z CZASOPISM ZAGRANICZNYCH

Nowe głosy o zagadnieniu koedukacji.

Zagadnienie koedukacji ciągle jeszcze jest żywotne w pedagogice współczesnej, wywołując coraz nowe głosy to zwolenników, to przeciwników. W ostatnich latach stało się ono tem aktualniejsze, że na pierwszy plan w dziedzinie reformy ustroju szkolnego w różnych krajach wysunęła się sprawa reformy kształcenia i wychowania dziewcząt. Pytanie więc: wychowanie wspólne obu płci, czy też odrębne, stało się osią odnośnych rozważań.

Stan tego zagadnienia w Niemczech oświetla w krytycznym artykule Hermann Thyen [1]. Autor stwierdza, że podstawowem pytaniem dla problemu koedukacji jest: czy kultura, do której ma prowadzić dzisiejsze wychowanie, ma być jednolitą dla obu płci, czy też można przyjąć, że ma się wytworzyć z jednej strony specyficzna kultura męska, z drugiej — specyficzna kobieca. Jedynie dziś możliwą odpowiedzią na to pytanie jest, wedle autora, że dążyć należy do kultury jednolitej o cechach tak męskich, jak i żeńskich, jako istotnych składnikach kultury ludzkiej, zapewniając obu składnikom odpowiednią możliwość działania (dzisiejsza kultura zachodnio-europejska wykazuje silną przewagę pierwiastków męskich). Jako dalsze wysuwa się pytanie: czy w zakresie kultury ludzkiej pewne dziedziny nie są specyficznemi dziedzinami działalności męskiego lub kobiecego pierwiastka. Działaczka niemiecka Gertrud Bäumer uważa, że z czterech głównych dziedzin ludzkiej działalności kulturalnej (wiedza, religja, sztuka, układ życia), tylko dziedzina układu życia codziennego (Lebensgestaltung) jest właściwą kobiecie dziedziną twórczości. W innych współdziała ona z mężczyzną. Else Schilfarth przypisuje kobiecie specjalną misję kulturalną kształtowania życia. Z tak pojętych zadań kulturalnych kobiety wynikałoby, że obie płci mają prócz wspólnych także swe specyficzne odrębne zadania, a wobec tego należałoby rozważyć, czy wymagają one odrębnego przygotowania, a więc wychowania, czy też raczej dla współpracy płci korzystniejszem się okaże wspólne wychowanie, uwzględniające jednak zarówno specyficzne zadania obu płci, jako też specyficzne ich właściwości psychiczne.

---

[1] „Zur Theorie und Praxis der Koëdukation", „Die Erziehung", 1929, str. 553—565.

Czy jednak różnice psychiczne nie są tak znaczne, że uniemożliwiają wspólne wychowanie?

Liczne już przedsiębrano w tym kierunku badania. Psychologja różnicowa niejedne już uzyskała ciekawe wyniki. Nie są one jednak dotychczas tak zdecydowane, by kwestję rozstrzygały; nie są bowiem w stanie ująć irracjonalnych pierwiastków istoty ludzkiej, które właściwie decydują o jej działalności życiowej. Nie potrafią też jeszcze wyjaśnić, które cechy płci są przyrodzone, a które powstały w ciągu wieków pod wpływem stosunków społecznych, kształtujących sposób i kierunek wszelkiego wychowania. W szczegółach dochodzą te badania do wniosku, że pewne różnice w uzdolnieniach, zainteresowaniach i pracy obu płci bezwątpienia istnieją; przyznają jednak z drugiej strony, że różnice indywidualne między jednostkami tej samej czy też różnej płci są znaczniejsze, niż konstytucjonalne różnice płci. Zwolennicy koedukacji wnioskują z tego, że w systemie koedukacyjnym mogą istnieć faktyczne trudności jedynie w koinstrukcji, a więc wspólnem nauczaniu i żądają dlatego daleko posuniętej indywidualizacji.

Badania psychologiczne stwierdzają też poważne różnice w rytmie rozwoju obu płci [1]. Stąd wypływają zdania pewnych pedagogów, że koedukacja jest możliwa tylko dla lat przed okresem dojrzewania i dla lat po tym okresie, tak że w wieku przełomowym należałoby prowadzić wychowanie odrębne. Trudno ująć jednak granice tego wieku wobec licznych odchyleń indywidualnych.

Dzisiejsza dyskusja w sprawie koedukacji obraca się przeważnie wokoło tych zagadnień psychologicznych. Autor artykułu wątpi w centralne ich znaczenie. Uważa on, że od ich wyjaśnienia spodziewać się można tylko dokładniejszego poglądu na możliwości wewnętrzne koedukacji, ale nie na jej wartość społeczną i jej skutki wychowawcze w kształceniu charakterów. Wysuwa natomiast na plan pierwszy problem seksualno-pedagogiczny. Przytaczając, że głównie ze stanowiska moralności występuje się przeciw koedukacji, stwierdza, że pod wpływem praktycznych doświadczeń, poczynionych z koedukacją, oraz odbywającej się obecnie w naszych czasach zmiany poglądów na seksualność i erotykę, podnoszone dotychczas zarzuty znacznie osłabły. Przeciwnie — coraz więcej głosów podnosi się za koedukacją, jako środkiem odpowiedniego wychowania moralnego.

Opowiedzenie się za koedukacją lub przeciw niej jest przedewszystkiem kwestją światopoglądu. Nie argumenty tej lub owej strony, lecz całe ustosunkowanie się do życia jest rozstrzygające. „So scheint bei vielen Entscheidungen für die Koëdukation die Gesinnung das Primäre zu sein,

---

[1] Georg Krogh-Jensen, „Der Unterschied im männlichen und weiblichen Entwicklungstempo und seine Bedeutung für die moderne Koedukationsfrage", „Archiv f. d. gesamte Psychologie", 1923, Tom 45, str. 1—82.

wenn auch die Beweisführung ihres Wertes in der leidenschaftslosen Form der wissenschaftlichen Darstellung erfolgen mag".

Praktyka wychowawcza w Niemczech zajmuje się zagadnieniem koedukacji bardzo żywo. Najkonsekwentniej przeprowadził ją słynny pedagog Paul Geheeb w swej Odenwaldschule (Oberhambach bei Heppenheim) w górach Odenwaldu. Warto przytoczyć kilka zdań samego Geheeba o jego systemie wychowawczym[1]: „Małe dzieci od 3 do 8 lat zgrupowane są w rodziny i prowadzą życie, odpowiadające potrzebom ich wieku. Chłopcy i dziewczęta są traktowane jednakowo, zamieszkują te same pokoje i nic w organizacji ich życia nie daje im poczucia, że należą do płci odmiennej. Położenie zakładu wśród bujnej przyrody, w pośrodku przepięknych lasów, ogrodów i łąk, daje dzieciom niewyczerpane sposobności do ćwiczenia swej aktywności w pracy lub zabawie. Nigdy żadne słowo ani uwaga dorosłego nie zwraca im uwagi, że istnieje jakaś różnica między chłopcami a dziewczętami. Żaden rodzaj działalności, żadna praca, żadna zabawa nie jest zarezerwowana dla jednej płci z wykluczeniem drugiej. Niema w Odenwald żadnego przepisu, któryby był ważny dla jednej płci, a nieważny dla drugiej. Aż do najbłahszych szczegółów w wyglądzie, jak np. strzyżenie włosów i krój ubrania, zważa się na to, by nie było różnic między chłopcami a dziewczętami. W tym wieku, poza wypadkami patologicznemi, płci są jeszcze niezróżnicowane, a zainteresowania sprawami płci nie są jeszcze rozbudzone.

Kiedy dzieci rosną i wstępują w nowy okres rozwoju, w wieku mniej więcej lat 8 do 13, rozdziela się dzieci różnej płci przy pewnych okolicznościach, jak np. przy kąpieli, przy kuracji powietrznej i t. p., i umieszcza się je w oddzielnych pokojach; ale te zmiany w ich życiu zewnętrznem dokonywają się w sposób tak prosty i tak naturalny, że najczęściej dzieci ich nawet nie zauważają. W ten sposób prawie niepostrzeżenie i bez osłabienia wzajemnego bliskiego obcowania, wżywają się w nowe zwyczaje, nacechowane już pewnem poczuciem przystojności i powściągliwości". W ciągu lat następnych chłopiec i dziewczynka zyskują świadomość swej płci.

Podobnie pracuje M. Lusenke w swej „Schule am Meer" (na wyspie Sylt). Uważa on, że współżycie młodzieży obu płci tworzy dopiero swoistą, prawdziwą „pieśń życia"; przy wspólnem wychowaniu nie następuje bynajmniej, jak sądzą przeciwnicy, niwelacja charakterystycznych właściwości płci, lecz przeciwnie umożliwiony jest „ein Kontrapunkt im Lied des Lebens". Skuteczność tego systemu widzi L. „in einer erhöhten Leichtigkeit und Anmut des Lebens..."

---

[1] Cyt. w książce Elżbiety Huguenin, La coéducation des sexes. Expériences et réflexions. Neuchatel — Paris, Delachaux & Niestlé, 1929, str. 76 i nast. Obszerna opinja Geheeba w jego artykule „Koedukation als Lebensanschauung", „Die Tat", Jena, 1913/14, zeszyt 12.

Ciekawe są sprawozdania tych zakładów męskich, w których dopuszczono dziewczęta do hospitacji z braku odpowiednich zakładów żeńskich. Podkreślają pełną możliwość koedukacji i pewne jawne korzyści koinstrukcji. W sprawozdaniach tych podnosi się jako korzyści: „grössere Arbeitslust", „erhöhte Regsamkeit", „leichtere Handhabung der Disziplin", „der Verkehrston ist meist harmlos-unbefangen, natürlich, kameradschaftlich", „die Knaben werden rücksichtsvoller und höflicher, sie werden zur Ritterlichkeit angehalten", „die Mädchen werden in gewissen übertriebenen Gefühlsäusserungen gehemmt..." i t. p. Zwolennicy koedukacji, jak np. Geheeb i inni, występują przeciw takiej koedukacji, jaka jest w zakładach o mieszanej młodzieży, „weil die Lehrer nicht die leiseste Ahnung haben von den Problemen und den pädagogischen Imperativen der Koedukation".

W każdym razie powojenny napływ dziewcząt do szkół męskich zaktualizował zagadnienie współpracy szkolnej młodzieży obu płci. W Prusach było 1 maja 1923 r. w szkołach męskich 2.866 dziewcząt, 1 maja 1928 r. było ich 2.789, t. j. 6% wszystkich do szkół średnich uczęszczających dziewcząt. W innych krajach niemieckich wynosi ten procent znacznie więcej. Tak np. w Wirtembergji wynosił on 1 stycznia 1926 r. 27%, w Turyngji — 42%. Powodu tego napływu należy szukać, podobnie jak w Polsce, w opłakanych powojennych stosunkach finansowych, które nie pozwoliły na zakładanie odrębnych średnich szkół żeńskich; zresztą, prócz różnic płci, nie było prawie różnic w programach szkół męskich i żeńskich, sfery rodzicielskie więc nic nie miały przeciw tej koedukacji „z konieczności". Dopiero zczasem wystąpiły pewne wątpliwości co do racjonalności takiego systemu. „Allgemeiner Deutscher Lehrerinnenverein" domaga się coraz głośniej utrzymania i rozbudowy samodzielnego szkolnictwa żeńskiego, a w szkołach mieszanych żąda odpowiedniej liczby żeńskich sił nauczycielskich we wszystkich klasach i w różnych przedmiotach. Helene Lange, sędziwa działaczka ruchu emancypacyjnego kobiet niemieckich, stwierdza: „die Weckung spezifisch weiblicher produktiver Kräfte, durch die die weibliche Leistung erst ihren eigentümlichen Wert bekommt, könne nur der Frau gelingen". Obecna personalna polityka pruskiego ministerstwa oświaty idzie, choć zwolna, w kierunku tych żądań. Powiększyła się w ostatnich latach liczba sił żeńskich w szkołach mieszanych. Tak np. 1 maja 1926 r. było w szkołach mieszanych 32 nauczycielek (11 „Studienrätinnen" i 21 „Assessorinnen"), 1 maja 1928 r. było ich już 52 (21 + 31).

Przeciw koedukacji w każdej formie występuje znany, liczebnie silny, dość konserwatywny „Der Preussische Philologenverband". Także organizacje katolickie są przeciw koedukacji [1]. Natomiast za koedukacją opowiada się radykalny związek nauczycielski „Bund Entschiedener Schulreformer", pozostający pod kierownictwem Pawła Oestreicha. Z partyj poli-

[1] Por. Encyklikę papieską z grudnia 1929 r.

tycznych najjaśniej wypowiedziała się, jako zwolenniczka koedukacji, niemiecka partja socjalno-demokratyczna. W jej programie szkolnym[1] czytamy: „Zur Verhütung leiblicher und geistiger Verirrungen von jungen Menschen sollen Knaben und Mädchen gemeinsam unterrichtet werden, wobei sie sich gegenseitig als gute, gemeinsam strebende Kameraden schätzen lernen. Das ist die beste Schutzwehr gegen sittliche Gefahren. Aber noch ein anderer Wert liegt in der Koedukation. Sie soll das Verständnis, das Zusammenwirken der Geschlechter fördern, das um so notwendiger ist, je mehr die gleichberechtigte Frau im öffentlichen Leben ihre Eigenart zur Entfaltung bringt".

W ten sposób wkracza obecnie zagadnienie koedukacji coraz wyraźniej z dziedziny teorji w dziedzinę życia. Praktyka dopiero, której wyniki po szeregu lat stają się widoczne, może wykazać równowartość, a może i wyższą wartość tego systemu wychowawczego w porównaniu z systemem tradycyjnego wychowania odrębnego. *M. Friedländer.*

Uzupełnienie wykazu wydawnictw subsydjowanych przez Ministerstwo W. R. i O. P., podanego w zeszycie 5, str. 459—460.

A. Wydawnictwa Państwowego Muzeum Zoologicznego: 1. Prace Państwowego Muzeum Zoologicznego, 1921—1930. 2. Annales Musei Zoologici Polonici, od 1930. 3. Podręcznik do zbierania i konserwowania zwierząt, 1921—1929. 4. Fragmenta Faunistica Musei Zoologici Polonici, Tom I, 1930.

B. Wydawnictwa Państwowego Grona Konserwatorów Zabytków Przedhistorycznych: 5. Wiadomości Archeologiczne, 1920—1925. 6. Kostrzewski Józef, dr. Słowniczek Prehistoryczny Niemiecko-Polski, 1921.

C. Wydawnictwa Państwowej Rady Ochrony Przyrody: 7. Szafer W., Plan utworzenia rezerwatu w puszczy Białowieskiej, 1920. 8. Dziubałtowski S., Plan utworzenia rezerwatu w górach Ś-to Krzyskich, 1922. 9. Wiśniewski T., Wykaz drzew godnych ochrony na Górnym Śląsku, 1923. 10. Sokołowski St., Tatry jako Park Narodowy, 1923. 11. Kobendza R., Projekt rezerwatu w Puszczy Kampinoskiej, 1924. 12. Sokołowski M., Chrońmy przyrodę ojczystą i jej zabytki, 1925. 13. Szafer W., Sprawozdanie z pięcioletniej działalności Państwowej Komisji Ochrony Przyrody, 1925. 14. Szafer W., On the protection of nature in Poland, during the last five years 1920—1925. 15. Szafer W., Sprawozdanie z działalności P. R. O. P. w r. 1926. 16. Pawlikowski J. G., Prawo ochrony przy-

---

[1] H. Koellner, Das Schulprogramm der deutschen Sozialdemokratie, Langensalza 1920. Manns Päd. Magazin.

rody, 1927. 17. Sokołowski M., Ochrona przyrody w szkole, 1927. 18. Sokołowski J., W jaki sposób młodzież może chronić ptaki, 1927. 19. Szafer W., Sprawozdanie z działalności P. R. O. P. w r. 1927. 20. Sokołowski J., Skrzynki dla ptaków, 1928. 21. Lubicz-Niezabitowski E., Ginące zwierzęta w Polsce i potrzeba ich ochrony, 1928. 22. Sokołowski J,. Ochrona ptaków, 1928. 23. Szafer W., Sprawozdanie z działalności P. R. O. P. w r. 1928. 24. Sarasin P., Światowa ochrona dzikiej fauny, 1929. 25. Czudek A., Osobliwości i zabytki przyrody Województwa Śląskiego, 1929. 26. Wodziczko A., Zabytki przyrody na Pomorzu, 1929. 27. Szafranówna H., Malta, 1929. 28. Riggenbach E., Jak może młodzież chronić przyrodę, 1929. 29. Szafer W., Parki Narodowe w Polsce — National Parks in Poland, 1929. 30. Pawlikowski J. G., Loi pour la protection de la nature en Pologne, 1929. 31. Szafer W., Sprawozdanie z działalności P. R. O. P. za rok 1929. 32. Paczoski J., Lasy Białowieży, 1930. 33. Dziubałtowski S., Rezerwat jodłowy w Mieni pod Mińskiem Mazowieckim, 1930. 34. Compte Rendu du Congrès Scientifique des Représentants de la Roumanie, la Tchécoslovaquie et la Pologne, touchant la Protection de la Nature sur les terrains limitrophes des trois Etats, tenu à Cracovie, le 13 et 14 Décembre 1929 (wyd. w r. 1930).

Wydawnictwa Komisji do Badania Dziejów Wychowania i Szkolnictwa w Polsce. Nakł. M. Arcta i Sp. w Warszawie.

Z dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce.

a) Prace monograficzne.

A. Danysz. Studja z dziejów wychowania w Polsce.

Dr. K. Konarski. Dzieje szkolnictwa w b. Królestwie Kongresowem 1915—1918. Z tablicami statystycznemi.

St. Łempicki. Działalność Jana Zamoyskiego na polu szkolnictwa 1573—1605.

H. Pohoska. Sprawa oświaty ludu w dobie Komisji Edukacji Narodowej. (1770—1794).

St. Tync. Nauka moralna w szkołach Komisji Edukacji Narodowej.

T. Wierzbowski. Szkoły parafjalne w Polsce i na Litwie za czasów Komisji Edukacji Narodowej.

b) Bibljoteka polskich pisarzy pedagogicznych.

Stanisław Konarski. Ustawy szkolne. Tłum. z łac. W. Germain, przypisy i wstęp J. Czubka i St. Kota.

Ustawodawstwo szkolne za czasów Komisji Edukacji Narodowej. Rozporządzenia pedagogiczne i organizacyjne i Ustawy Komisji (1773—1793). Z przypisami i wstępem J. Lewickiego.

Szymon z Pilzna Maricius. O szkołach czyli akademjach ksiąg dwoje (1551). Przełożył i objaśnił A. Danysz.

c) Materjały do dziejów szkolnictwa w Polsce.

Dr. J. Lipski. Materjały do dziejów szkolnictwa polskiego z rękopisów muzeum XX. Czartoryskich i bibljoteki Popielów w Krakowie.
Dr. J. Lipski. Archiwum Kuratorji Wileńskiej X. Ad. Czartoryskiego.

Z NOWYCH WYDAWNICTW POLSKICH

Nauka Polska, jej potrzeby, organizacja i rozwój. T. XIII. — Wyd. Kasy Mianowskiego, Instytutu Popierania Polskiej Twórczości Naukowej. Warszawa, Pałac Staszica. 1930. Str. IX + 270.

Treść: *Czesław Białobrzeski*, Religja i nauka. — *Stanisław Małkowski*, Z zagadnień polskiego muzealnictwa przyrodniczego i krajoznawczego. — *Zygmunt Weyberg*, Stan i potrzeby nauk mineralogicznych w Polsce. — Polonica zagranicą. Kraje naddunajskie *(Jan Dąbrowski*, Wstęp historyczny; *Karol Piotrowicz*, Polonica w krajach naddunajskich). — *Ivar Lunde* pod kier. *prof. Olafa Brocha*, Kilka uwag o organizacji nauki w Norwegji. — *Daniel Secrétan*, O organizacji nauki w Szwajcarji i jej środkach materjalnych. — Kronika polska. Kronika zagraniczna. Recenzje. Bibljografja naukoznawcza.

Pamiętnik Zjazdu Naukowego im. Szymona Szymonowicza w Zamościu we wrześniu 1929. Zamość. Nakł. Koła Miłośników Książki w Zamościu. 1930. Str. 103 + 3 nlb.

Księga Pamiątkowa II Państwowego Gimnazjum im. Karola Szajnochy we Lwowie, 1820 — 1930. Część I: Rozprawy byłych uczniów i profesorów II Gimnazjum[1]. — Księga wydana staraniem Komitetu Jubileuszowego, z okazji 110-letniego istnienia Zakładu, zasiłkiem Ministerstwa W. R. i O. P. oraz Rady Miejskiej król. m. Lwowa, drukiem Drukarni Uniwersyteckiej we Lwowie. — Lwów 1930. Str. IX + 219 + 3 nlb. + 16 rycin.

Paweł Sosnowski. Dzieje Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego (1905 — 1919). — Bibljoteka „Przeglądu Pedagogicznego" Nr. 3. — Warszawa. Nakł. Tow. Nauczycieli Szk. Śr. i Wyż. 1930. Str. 132 + 2 tabl.

Walka o szkołę polską. W 25-lecie strajku szkolnego. Pod redakcją *S. Drzewieckiego, Z. Nowickiego i T. Wojeńskiego*. — Związki Nauczycielstwa Polskich Szkół Powszechnych i Średnich. — Warszawa 1930. Str. 300 + 8 nlb.

Wskazówki i materjały dla urządzających obchody ku uczczeniu 25-lecia walki o szkołę polską (2 wy-

---

[1] Część II: Historja II Gimnazjum Lwowskiego 1820 — 1930, wyjdzie w ciągu roku szkolnego 1930/31.

dania). — Komitet Obchodu 25-lecia walki o szkołę polską (Warszawa, Al. Ujazdowskie 20, m. 1). — Warszawa 1930. Str. 31.

W y k a z s z k ó ł i z a k ł a d ó w n a u k o w y c h w O k r ę g u S z k o l n y m P o z n a ń s k i m. Poznań. Nakł. Wydawnictwa Dziennika Urzędowego Kuratorjum Okr. Szk. Pozn. 1930. Str. 199.

K o n g r e s P e d a g o g i c z n y zorganizowany przez Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i Związek Zawodowy Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich od 8 do 10 lipca 1929 r. w czasie Powszechnej Wystawy Krajowej w Poznaniu, z okazji pierwszego 10-lecia niepodległości Państwa Polskiego. Wydawca: Związek Pol. Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Warszawa 1930. Str. 121.

Stanisław Machowski. O j u t r o s z k o ł y p o l s k i e j. Jak rozwiązać zagadnienie budowy szkół powszechnych w dobie wzmożonego przyrostu dzieci. Warszawa. Wyd. Związku Pol. Naucz. Szk. Powsz. 1930. Str. 98.

Dr. K. Zbierski. Z a g a d n i e n i e k s z t a ł c e n i a n a u c z y c i e l i s z k ó ł ś r e d n i c h. (Odbitka z Oświaty i Wychowania, zesz. 3 i 4, 1930). Warszawa. Nakł. „Naszej Księgarni". 1930. Str. 46.

S. Klebanowski. Z a s a d y k i e r o w a n i a s z k o ł ą. — Z Praktyki Szkolnej. Nr. 9. — Warszawa. Nakł. „Naszej Księgarni". 1930. Str. 67.

Jadwiga Filipkowska - Szemplińska. B i b l j o t e k i p u b l i c z n e w C z e c h o s ł o w a c j i. Organizacja i rozwój w latach 1919 — 1927. Z przedmową H. Radlińskiej. — Ministerstwo W. R. i O. P. — Warszawa. Skł. gł.: Książnica-Atlas. 1930. Str. 161.

George H. Green. P s y c h a n a l i z a w s z k o l e. Z przedmową Williama Mc Dougalla. Przeł. Zygmunt Ziembiński. Wydanie drugie, przejrzane i poprawione. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie. 1930. Str. 223.

Ed. Claparède. S z k o ł a n a m i a r ę. Przeł. Zygmunt Ziembiński. Wydanie drugie. Warszawa, M. Arct, 1930. Str. 39.

Dr. Karol Mikulski. B a d a n i a p s y c h o l o g i c z n e w s z k o l e ś r e d n i e j (Sprawozdanie z poczynań). Wyd. staraniem gimnazjum im. M. Reya i gimnazjum im. J. Zamoyskiego. Warszawa. Skł. gł. w księgarni J. Lisowskiej. 1930. Str. 119.

Zygmunt Lipiński. I n f o r m a t o r d l a c h ł o p c ó w k o ń c z ą c y c h s z k o ł ę p o w s z e c h n ą. Warszawa. Wyd. Pracowni Psychotechnicznej przy Sekcji Higjeny Szkolnej Wydz. IX Mag. m. st. Warszawy. Warszawa. Nakł. Stow. Chrześc.-Narod. Naucz. Szk. Powsz. 1930. Str. 38.

Zygmunt Lipiński. I n f o r m a t o r d l a d z i e w c z ą t k o ń c z ą c y c h s z k o ł ę p o w s z e c h n ą. Warszawa. Wyd. Pracowni Psychotechnicznej przy Sekcji Higjeny Szkolnej Wydz. IX Mag. m. st. Warszawy. Warszawa. Nakł. Stow. Chrześc.-Narod. Naucz. Szk. Powsz. 1930. Str. 32.

Marja Grzegorzewska. Opieka wychowawcza nad dziećmi niewidomemi i głuchoniememi. — Zagadnienia Opieki nad Macierzyństwem, Dziećmi i Młodzieżą w Polsce, wydawnictwo zbiorowe pod red. Bronisława Krąkowskiego, Nacz. Wydz. Op. nad Dz. i Mł. Min. Pr. i Op. Społ., Nr. 12. — Warszawa. Nakł. Pol. Komitetu Opieki nad Dzieckiem, Jasna 11. Z zas. Min. Pr. i Op. Społ. 1930. Str. 91.

Karol Banszel, dyr. semin. naucz. Samorząd jako podstawa wychowania w szkole średniej. Skł. gł.: Książnica-Atlas. 1930. Str. 64.

Piotr Kunda, kap. 21 w. p. p. Uczeń w obozie letnim przysposobienia wojskowego. Warszawa 1930. Str. 79.

J. J. Rousseau. Emil czyli o wychowaniu. Część pierwsza. Przełożył Wacław Husarski. — Wydawnictwo Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego. — Nakł. N. T. P. Skł. gł.: Książnica-Atlas. 1930. Str. 356.

Elementarz dla szkół parafjalnych narodowych z roku 1785. Wydał *Zygmunt Kukulski.* — Wyd. Tow. Przyjaciół Nauk w Lublinie. Nr. 6. — Z zasiłku P. Wyż. Kursu Naucz. w Lublinie. Lublin. Skł. gł.: Gebethner i Wolff. 1930. Str. XXIII tekstu obj. + 125 przedruku fotogr.

Bogdan Nawroczyński. Zasady nauczania. — Bibljoteka Pedagogiczno-Dydaktyczna pod red. Prof. Dr. Z. Mysłakowskiego. Nr. 4. — Lwów—Warszawa. Książnica-Atlas. 1930. Str. 435.

Zofja Czerny-Biernatowa i Marja Strasburger. Organizacja i metody pracy w szkolnictwie gospodarczem żeńskiem. Podręcznik metodyczny dla uczennic seminarjów i nauczycielek szkół zawodowych. Lwów—Warszawa. Książnica-Atlas. 1930. Str. 247 + 2 tablice.

Karol Homolacs. Studjum formy, barwy i światła. W związku z metodyką ćwiczeń rysunkowo-malarskich obejmującą zakres szkół ogólnokształcących i artystycznych. Kraków. Nakł. Miejskiego Muzeum Przemysłowego im. Dr. A. Baranieckiego. 1929. Str. 215.

Karol Homolacs. Budowa ornamentu i harmonja barw. Dydaktyka zdobnictwa. Wykłady obejmujące całkowity kurs K. H. w Państwowej Szkole Przemysłu Artystycznego w Krakowie. Kraków. Nakł. Miejskiego Muzeum Przemysłowego im. Dr. A. Baranieckiego. 1930. Str. 435.

Hafty polskich szkół zawodowych. (Teczka zawierająca kartę tytułową, wstęp Ludwika Miskiego: Hafty polskich szkół zawodowych oraz 30 tablic z 48 reprodukcjami haftów). Nakł. Ministerstwa W. R. i O. P. Odbito w Drukarni Miejskiego Muzeum Przemysłowego (w Krakowie, 1930).

Stanisław Wojciechowski. Ruch spółdzielczy. Podręcznik dla wyższych szkół handlowych i rolniczych.—Bibljoteka Spółdzielcza Nr. 14.— Warszawa. Wyd. Spółdzielczego Instytutu Naukowego. 1930. Str. 477.

K R O N I K A

DZIESIĄTE POSIEDZENIE STAŁEJ KOMISJI MIĘDZYDEPARTAMENTOWEJ

Dziesiąte posiedzenie Stałej Komisji Międzydepartamentowej odbyło się we środę, 24 września b. r., pod przewodnictwem P. Ministra W. R. i O. P., dra Sławomira Czerwińskiego przy udziale Wiceministra, ks. dra Bronisława Żongołłowicza.

Przedmiotem obrad posiedzenia było zagadnienie nowego podziału Państwa na okręgi szkolne, referowane przez dra Marjana Falskiego. Zagadnienie, którego aktualność jest kwestją jeszcze dość odległej przyszłości, pozostaje w związku z pracami Komisji dla usprawnienia administracji przy Prezydjum Rady Ministrów.

W dyskusji podniesiono, że do konkretnych propozycyj, ustalających obszary okręgów szkolnych, dojść trudno wobec nieustalonych projektów podziałów terytorjalnych administracji ogólnej. Mimo to wnioski praktyczne zmierzają w tym kierunku, że: 1. okręgi szkolne muszą być większe od okręgów administracji ogólnej, 2. okręgi szkolne nie mogą przecinać jednostek podziału terytorjalnego administracji ogólnej, 3. dla określenia obszaru okręgów administracji szkolnej niezbędne jest dokładne określenie zakresu kompetencji i zadań władz szkolnych I i II instancji.

Na posiedzeniu podane również były komunikaty informacyjne Wydziału Sprawozdawczego o stosunkach Ministerstwa z Bureau International d'Education, o udziale w wystawie w Liège i kongresach międzynarodowych. Tematy te będą przedmiotem referatu, przeznaczonego na jedno z zebrań, jakie organizować będzie zarząd Muzeum Oświaty i Wychowania po jego ostatecznem ukonstytuowaniu się, jak również omówione będą w najbliższych numerach niniejszego czasopisma.

PROGRAM PRACY MIN. W. R. I O. P. NA ROK SZK. 1930/31

w zakresie organizowania kursów i konferencyj, związanych ze szkolnictwem średniem ogólnokształcącem.

W r. szk. 1930/31 mają się odbywać następujące kursy i konferencje, związane ze szkolnictwem średniem ogólnokształcącem:

A. Kursy i konferencje wychowawcze.

I. Ministerstwo zorganizuje w Warszawie w ciągu roku szkolnego 1930/31 sześć pięciotygodniowych kursów pedagogicznych dla dyrektorów i nauczycieli-wychowawców szkół średnich zarówno państwowych jak i prywatnych w następujących terminach:

1) od 14. IX. do 11. X. — kurs dla dyrektorów (kurs ten odbywa się już obecnie w lokalu organizującego się Muzeum Oświaty i Wychowania); 2) od 13. X. do 15. XI. — kurs dla nauczycieli; 3) od 17. XI. do 20. XII. — kurs dla dyrektorów; 4) od 12. I. 1931 r. do 14. II. — kurs dla nauczycieli; 5) od 16. IIł do 21. III. — kurs dla dyrektorów; 6) od 23. III. do 30. IV. (z przerwą dwutygodniową na ferje Wielkiej Nocy) — kurs dla nauczycieli.

Na treść powyższych kursów składać się będą najważniejsze zagadnienia a) z higjeny szkolnej, b) psychologji wychowawczej, c) wychowania państwowo-obywatelskiego oraz d) zagadnienia, dotyczące organizacji pracy wychowawczej na terenie szkoły. Na kursach dla dyrektorów uwzględnione będą nadto zagadnienia, dotyczące organizacji nauczania oraz sprawy administracyjne.

II. Niezależnie od powyższych kursów Kuratorja mogą organizować kursy we własnym zakresie.

III. Celem ożywienia i pogłębienia pracy wychowawczej w szkołach średnich ogólnokształcących Kuratorja będą organizowały dla dyrektorów i nauczycieli-wychowawców szkół państwowych i prywatnych, znajdujących się w siedzibie Kuratorjum, lub w pobliżu, w odstępach miesięcznych 2—3-godzinne konferencje w sprawach wychowawczych.

Konferencje mają dotyczyć przedewszystkiem zagadnień, związanych: a) z poznaniem psychiki ucznia, b) z wychowaniem obywatelsko-państwowem. Pozatem treścią konferencyj mogą być inne zagadnienia pedagogiczne, aktualne na terenie szkół danego okręgu.

B. Kursy i konferencje metodyczne.

I. Kursy metodyczne dla nauczycielstwa szkół średnich organizować będzie po porozumieniu z Kuratorjami Ministerstwo za pośrednictwem swoich instruktorów, o ile kursy te mają objąć nauczycieli dwóch lub kilku okręgów szkolnych. Kuratorja zaś będą ewentualnnie organizować kursy metodyczne dla nauczycieli swojego okręgu.

Kursy metodyczne z poszczególnych przedmiotów będą trwały od 1 do 2 tygodni. Kursy te, w formie wykładów, dyskusyj i ewentualnych ćwiczeń, będą obejmowały większy lub mniejszy całokształt zagadnień metodycznych, związanych z nauczaniem danego przedmiotu, co ilustrowane być winno szeregiem lekcyj pokazowych rozmaitych typów. Na wszystkich kursach metodycznych winny być organizowane wykłady z psychologji wy-

chowawczej oraz wystawy książek i pomocy naukowych w zakresie danego przedmiotu.

II. Oprócz kursów przewiduje się jedno- lub dwudniowe konferencje metodyczne dla mniejszego grona nauczycieli. Inicjatorem i organizatorem tych konferencyj będzie dla nauczycieli danego rejonu wizytacyjnego wizytator okręgowy oraz kierownik ogniska metodycznego, a także instruktor ministerjalny, zwłaszcza w okresie przejściowym do czasu utworzenia ognisk metodycznych, gdy z konieczności zastępuje poniekąd kierowników tych ognisk.

Konferencje metodyczne mają polegać na rozważaniu celowości stosowania takiej czy innej metody w związku z jedną lub dwiema lekcjami pokazowemi, na omawianiu zagadnień szczegółowych, literatury metodycznej i podręcznikowej i t. p. Na konferencjach tych poszczególne zagadnienia referować ma samo nauczycielstwo po porozumieniu z organizatorem konferencyj.

C. Konferencje dyrektorów.

Kuratorja będą organizowały raz do roku dwu- lub trzydniowe konferencje wszystkich dyrektorów szkół średnich ogólnokształcących państwowych i prywatnych w okręgu celem ustalenia wytycznych pracy.

XIV KONFERENCJA OŚWIATOWA W KRZEMIEŃCU

W dniach od 22 do 25 maja b. r. odbyła się XIV konferencja oświatowa w Krzemieńcu, poświęcona sprawie kształcenia pracowników oświatowych, zorganizowana przez Wydział Oświaty Pozaszkolnej Ministerstwa W. R. i O. P.

W konferencji brało udział 130 osób. Wykład wstępny wygłosił prof. Ludwik Krzywicki na temat: „Pracownik oświatowy jako pracownik społeczny", następne: prof. Władysław Grabski: „Pracownik społeczny jako pracownik oświatowy", nacz. Władysław Radwan: „Pracownik oświatowy jako wychowawca", prof. Helena Radlińska: „Typy zawodowe pracowników oświatowych, ich wchodzenie do zawodu i specjalizacja", nacz. M. B. Godecki: „Kształcenie i dokształcanie pracowników oświatowych", Kazimierz Korniłowicz: „Pomoc kulturalna dla czynnych oświatowców".

Prelegenci wychodzili z założenia, że stan oświaty i kultury społecznej wskutek wiekowego zaniedbania wymaga wielkiego ilościowego i jakościowego wysiłku na polu pracy społecznej i oświatowej pozaszkolnej. Naogół stwierdzono, że wobec wielości zadań mamy zbyt mało sił ludzkich wogóle,

a zwłaszcza odpowiednio przygotowanych i rozumiejących potrzeby życia współczesnego Polski.

Prof. L. Krzywicki z pośród najistotniejszych zagadnień współczesnego życia społecznego wysunął problemy moralne, a więc uczciwość, odwagę cywilną oraz konieczność pogłębiania umiejętności współdziałania.

Prof. Władysław Grabski podniósł wagę pracy społeczno-oświatowej dla dźwigania naszej kultury gospodarczej i na szeregu nader ciekawie dobranych przykładach wykazał dużą współzależność między kulturą duchową a materjalną, zwłaszcza na wsi. We wzajemnych stosunkach inteligencji, prowadzącej pracę społeczno-oświatową, i ludu uznał żywotność wzajemnego przenikania się kultury umysłowej i ludowej; tej żywotności nie można się przeciwstawić, jakkolwiek z upodobnienia się kultury ludowej do kultury inteligencji ludowi przybyłoby „wiele przywar", ubyłoby „wiele cnót".

Nacz. Wł. Radwan zajął się sprawą oddziaływania wychowawczego pracownika oświatowego i wysunął na tem tle dwa zagadnienia: 1. stosunek do demokracji i 2. stosunek do wartości człowieka jako czynnika postępu.

Referaty wymienionych trzech prelegentów zamykały niejako stronę teoretyczną konferencji, następne dotyczyły zagadnień praktycznych.

Prof. Helena Radlińska zajęła się sprawą specjalizacji w pracy oświatowej pozaszkolnej, nacz. M. B. Godecki — kursami instruktorskiemi i Studjum Pracy Społecznej Wolnej Wszechnicy w Warszawie, p. Kazimierz Korniłowicz zastanawiał się nad warunkami, umożliwiającemi pracownikom społeczno-oświatowym pracę nad sobą.

Referaty te uzupełnione zostały komunikatami informacyjnemi p. Marji Śliwińskiej-Zarzeckiej o programie dwuletniej Szkoły dla Pracownic Społecznych, prowadzonych przez Polską Macierz Szkolną w Warszawie, ks. Edwarda Kozłowskiego o Katolickiej Szkole Społecznej w Poznaniu, opartej na typie szkoły belgijskiej, z kursem dwuletnim.

Dyskusja nad referatami teoretycznemi podkreśliła wagę norm etycznych w pracy społeczno-oświatowej oraz szacunku dla przeciwnika, który ma głęboką wiarę w stosunku do wyznawanych przez siebie ideałów i prowadzonej pracy. Z kwestyj szczegółowych zastanawiano się nad dobrowolnością i przymusem w pracy społeczno-oświatowej, znajomością środowiska pracy, koniecznością przezwyciężenia eklektyzmu w wyznawanych dzisiaj ideałach.

W zakresie zagadnień praktycznych mówiono o roli zawodowców i wolontarjuszy w pracy oświatowej, o przesadzie w kształceniu organizatorów, zwracano uwagę na kursa specjalne ograniczone do pewnych tematów lub metod pracy i t. d.

Uczestnicy konferencji zapoznali się z pracą Liceum Krzemienieckiego, Krzemieńcem i okolicą.

KOMISJA OCENY KSIĄŻEK Z ZAKRESU LITERATURY PIĘKNEJ DO CZYTANIA DLA MŁODZIEŻY

Rozporządzeniem Ministra W. R. i O. P. z dnia 28 listopada 1923 r. została powołana do życia „Komisja Oceny Książek do czytania dla młodzieży". Komisja ta rozpoczęła pracę dnia 1 grudnia 1923 r. i prowadziła ją do dnia 1 lipca 1928 r. Wyniki tej pracy w formie orzeczeń o poszczególnych książkach były drukowane w piśmie „Bibljografja Pedagogiczna" (1924 — 1928), później zaś zostały skupione w zbiorowym tomie p. t. „Spis książek poleconych do bibljotek szkolnych" (1929). Spis ten obejmuje 675 tytułów książek ocenionych przez Komisję dodatnio. Ponadto Komisja oceniła 370 książek ujemnie (odnośnych wszelako orzeczeń nie publikując, a tylko podając je do wiadomości zainteresowanych wydawców). Komisja składała się zrazu z 21, potem z 25 osób i odbyła ogółem 78 posiedzeń. W drugiej połowie 1928 r. prace tej Komisji zostały zawieszone. Aczkolwiek bowiem wyniki ich były znaczne, w samej jednak organizacji Komisji i w zasadach kwalifikowania książek ujawniły się pewne niedostatki, które skłoniły Ministerstwo do wprowadzenia znacznych zmian. Główną wadą organizacji Komisji była jej liczebność; utrudniała ona zwoływanie zebrań i przewlekała obrady, była jednak konieczna wobec tego, że Komisja nie mogła się uciekać do pomocy recenzentów z zewnątrz. Procedura oceny składała się z trzech części: jeden z członków Komisji opracowywał, na podstawie odpowiedniej instrukcji, t. zw. ocenę jednostkową; inny członek Komisji, po zapoznaniu się zarówno z książką, jak z tą oceną, przygotowywał projekt t. zw. oceny ostatecznej; nad tym projektem zaś dyskutowało gremjum Komisji. Schemat ocen był bardzo szczegółowy. Kwalifikacje dodatnie miały trzy stopnie: rozróżniano książki „dozwolone", „pożądane" i „konieczne" w bibljotece szkolnej (rozróżnienia te w praktyce okazały się niezbyt dogodne).

Nową organizację oceny książek dla bibljotek szkolnych ustaliło zarządzenie Ministra W. R. i O. P. z dnia 20 listopada 1929 r. Oddzieliło ono przedewszystkiem książki popularno-naukowe od książek z zakresu literatury pięknej. Oceną pierwszych zajmować się mają Komisje oceniające podręczniki szkolne (powołane na podstawie rozporządzenia z dnia 21 lutego 1927 r.), ocenę drugich ma przeprowadzać osobna Komisja pod nazwą „Komisja Oceny Książek z zakresu literatury pięknej do czytania dla młodzieży". Komisja ta składa się z siedmiu osób, mianowanych przez Ministra na okres 3-letni. Zasady pracy są zmienione. Każdą nadesłaną książkę posyła się przedewszystkiem dwu recenzentom do piśmiennej oceny. Komisja dopiero po zapoznaniu się zarówno z książką jak z temi ocenami opracowuje orzeczenie ostateczne. Stopnie kwalifikacji są obecnie dwa: książka może być „dozwolona" lub „niedozwolona" do bibljotek szkolnych. Wyjątkowo tylko książka wybitnej wartości, zaliczona do kategorji dozwolonych,

może być wyróżniona przez zaznaczenie, że zaleca się do bibljotek. Przewiduje się też możność zaznaczania w orzeczeniach, że książka nadaje się specjalnie lub, przeciwnie, że się nie nadaje dla pewnych grup dzieci lub dla pewnych obszarów kraju. Określenia grup dzieci według wieku, dla których książki oceniane są odpowiednie, ujęte są obecnie w ramy inne też nieco, niż dawniej: rozróżnia się pięć grup: dzieci do lat 7; od 7 do 9; od 9 do 11; od 11 do 15; młodzież powyżej lat 15 (dawniejszy podział na grupy zamieszczony jest we wstępie do „Spisu książek" z r. 1929).

Pierwszy skład „Komisji Oceny Książek z zakresu literatury pięknej do czytania dla młodzieży" został mianowany z początkiem r. b. w osobach: p. Wacława Borowego, jako przewodniczącego, i pp. Zofji Gąsiorowskiej-Szmydtowej, Konrada Górskiego, Marji Gutry, Stefanji Kossuthówny, Jana Lechonia i Zygmunta Szweykowskiego — jako członków. Wobec wyjazdu p. Jana Lechonia w kwietniu r. b. zagranicę, zastępczynią została mianowana p. Marja Dąbrowska.

Komisja rozpoczęła pracę w lutym i odbyła dotychczas 9 posiedzeń, w ciągu których uchwalone zostały zasady regulaminu wewnętrznego i powzięte orzeczenia o 123 książkach. Tytuły książek zakwalifikowanych dodatnio są ogłaszane (jak i dawniej) w „Dzienniku Urzędowym Ministerstwa W. R. i O. P."; orzeczenia same będą opublikowane później.

Po recenzje Komisja zwraca się do najwybitniejszych przedstawicieli krytyki literackiej, pedagogji i nauki i spotyka się z bardzo chętną z ich strony współpracą. Liczba recenzentów przewyższa setkę. Zasady, wedle których książki winny być oceniane, zostały ujęte w specjalną instrukcję (w szczegółach dość odbiegającą od dawnego „schematu ocen jednostkowych").

BIBLJOTEKA I CZYTELNIA IM. TOMASZA ZANA W WILNIE

Wśród instytucyj ochotniczo dopomagających szkole Bibljoteka im. Zana zajmuje miejsce wybitne. Praca tej Bibljoteki, zbyt mało znana, nie budzi naśladownictwa, dlatego należy się jej obszerniejsza nieco charakterystyka.

Już sam lokal wywiera niezmiernie korzystne wrażenie. Dwie widne sale i małe pokoiki (na Wielkiej Pohulance 14/15), niezmiernie czyste, mają proste, piękne i wygodne meble, woskowane podłogi, kwiaty. W lokalu panuje cisza, usposabiająca do skupienia uwagi. Kilkadziesiąt osób — uczniów i studentów — żyje tu — książką. Szmer przewracanych kartek, ostrożne odkładanie czasopism nie mącą spokoju: ruchy są ostrożne, kroki ciche, nikt nie szepce. W osobnych salach skupiają się czytelnicy i czytelniczki. Sama młodzież tego chciała.

Księgozbiór składał się dnia 31 marca 1930 r. — w dziesięciolecie założenia Bibljoteki — z 9.761 dzieł w 11.247 tomach. Dobrany został niezmiernie starannie, wedle potrzeb czytelników i wartości dzieł. Ma charakter przeważnie naukowy: na 9.761 dzieł — 6.862 należy do działu naukowego, z 2.346 dzieł literatury pięknej większość można zaklasyfikować jako utwory klasyczne, należące do t. zw. lektury szkolnej. Wedle wymagań szkoły (i stanu literatury) przeważają książki historyczne (z dziejów Polski, powszechnych i historji literatury), bogaty jest dział pedagogiczny i społeczny, nie brak książek o sporcie. Przejrzenie katalogów daje najlepsze pojęcie o rodzaju pracy, wykonywanej przez Bibljotekę, ukazuje nietylko fachowe wartości bibljotekarskie, lecz również wielką życzliwość dla czytelników, uderzającą co krok w zachowaniu się personelu, w przemyśleniu najdrobniejszych szczegółów organizacyjnych.

Trzy katalogi kartkowe ułatwiają znalezienie nietylko książki, lecz również odpowiedzi na pytania, które czytelnik stawia książce.

Oprócz zwykłych katalogów: alfabetycznego (autorów) i działowego (w układzie dziesiętnym), Bibljoteka prowadzi i wciąż doskonali katalog przedmiotowy, ujmujący treść książki w formie encyklopedycznej. Czytelnik, szukający informacyj, dowiaduje się o wszystkich dziełach, które — w sposób podstawowy czy ubocznie — poruszają dany temat.

Bibljoteka książek nie wypożycza do domu, lecz wyłącznie do Czytelni. W ten sposób dziewięć pokoi Czytelni stanowi jakgdyby uczelnię. Czytelnicy są pewni, że książkę potrzebną otrzymają, mają możność przebywania w Czytelni wiele godzin, instytucja otwarta jest bowiem przez dziesięć godzin dziennie. Cztery pracownice (dyżurujące po dwie na zmianę) stale dopomagają w odnajdywaniu potrzebnej książki.

Doświadczenia, nagromadzone przez Bibljotekę im. Zana, powinny być spożytkowane dla celów pedagogicznych. Stan piśmiennictwa popularno-naukowego i potrzeby wydawnicze, rodzaj czytelnictwa wymaganego przez szkołę i własne zainteresowania młodzieży można i należy badać na podstawie materjałów sprawozdawczych tej Bibljoteki. Wejrzenie w jej organizację może wyjaśnić przyczyny niepowodzenia niejednej bibljoteki szkolnej.

Oczywiście, i tam są popełniane błędy. W robotach katalogowych niepodobna ich uniknąć, zwłaszcza przy nielicznym personelu, zajętym przedewszystkiem bieżącą robotą służenia czytelnikom i każdemu z nich zosobna. Pewne wyrównanie błędów może przyjść przy opracowywaniu katalogu drukowanego. Katalog taki, dostosowany do potrzeb gimnazjum wyższego i seminarjum nauczycielskiego, prowadzonych wedle metod samokształceniowych (planu daltońskiego przedewszystkiem), będzie opracowywany przez słuchaczy szkoły bibljotekarskiej Studjum Pracy Społeczno - Oświatowej, w oparciu o dotychczasowe katalogi fachowe, doświadczenia Liceum Krzemienieckiego i — przedewszystkiem Bibljoteki im. Zana.

Czytelnicy tej Bibljoteki, którzy dostarczą spostrzeżeń, to młodzież szkół różnych typów.

W 1929/30 r. z Bibljoteki im. Zana korzystało: 1.596 uczniów i uczennic gimnazjalnych, 603 ze szkół zawodowych, 364 z seminarjów nauczycielskich, 355 studentów uniwersytetu, 268 młodzieży z innych szkół i 356 różnych dorosłych. Ogółem liczba odwiedzin wynosiła 34.259 w ciągu 293 dni, przyczem wydano 75.219 książek (przeciętnie 257 dziennie). Czytelnictwo książek naukowych wyraża się wysoką liczbą 57.981, przyczem największą poczytność wykazuje historja literatury (16.554 książek).

Bibljoteka jest utrzymywana przez autonomiczne Koło Bibljoteczne im. Tomasza Zana Polskiej Macierzy Szkolnej. Kierowniczką Bibljoteki i jej twórczynią jest p. Ludwika Ruszczycówna. *Helena Radlińska.*

RADJOFONJA SZKOLNA [1]

Radjofonja szkolna zyskała prawo obywatelstwa szczególniej w Anglji, gdzie powszechnie uznano potrzebę zastosowania radja, jako środka wychowawczego, lecz znajduje także zrozumienie w innych państwach, które — zwłaszcza w ostatnim roku — poczyniły liczne próby w kierunku wprowadzenia radja do szkół.

Historja angielskiej radjofonji szkolnej, którą zajmiemy się przedewszystkiem, sięga 1922 r., kiedy to Angielskie Towarzystwo Radjofoniczne B. B. C. rozpoczęło prowadzenie lekcyj przeznaczonych dla szkół. Pierwsze eksperymenty w tym kierunku robione były z udziałem dzieci w studjo. Nie dały one jednak pożądanego rezultatu, gdyż dzieci w czasie takiej lekcji odpowiadały z powodu tremy gorzej, niż zazwyczaj, a przytem zbyt nieśmiało i cicho. Kiedy próbowano przygotować je do odpowiedzi — były one zbyt poprawne i robiły wtedy wrażenie czegoś zupełnie sztuucznego. Obecnie metodę powyższą zupełnie zarzucono.

Zasady, na których oparto dalszy rozwój radjofonji szkolnej w Anglji, ustalone zostały na podstawie wyników badań, przeprowadzonych w 1926 r. w hrabstwie Kent przez specjalną komisję, która zapoznała się na miejscu z zastosowaniem radjofonji w programach szkolnych. Funduszu na cel po-

---

[1] Referat opracowany jako temat do dyskusji na posiedzenie Głównej Rady Programowej Polskiego Radja w dniu 18 czerwca 1930 r.

Główna Rada Programowa Polskiego Radja na posiedzeniu w dniu 18 czerwca 1930 r., uznając ogromne walory państwowe i pedagogiczne radjofonji szkolnej, uchwaliła, aby od jesieni 1930 r. rozpocząć pierwsze próby w kierunku zapoczątkowania w Polsce radja szkolnego.

Ministerstwo W. R. i O. P. obiecało ze swej strony poparcie tym zamierzeniom.

wyższy w wysokości 1000 funtów dostarczył Trust Carnegiego, który następnie opublikował zebrane przez komisję materjały (t. zw. Kent Report).

Pierwszym warunkiem zastosowania radja w szkołach jest dobry odbiór. Najlepszy wykład minie się z celem, jeżeli odbiór jego w szkole będzie skażony lub też zbyt cichy. Dlatego też szkoły nie powinny przyjmować lekcyj radjowych, zanim nie będą miały gwarancji, że odbiór będzie bez zarzutu. Wobec powyższego orzeczenia komisji uznano za konieczne stworzenie opieki technicznej nad odbiornikami wszystkich szkół. W tym celu powołano urzędy radjotechników okręgowych, których zadaniem jest dopilnowanie, aby odbiorniki i głośniki szkolne funkcjonowały prawidłowo. W celu przygotowania klasy do słuchania głośnika komisja zaleca nadawanie przed każdą lekcją radjową w ciągu pięciu minut krótkiego czytania. W przeciwnym razie pierwsza część lekcji jest zawsze stracona. Ponadto zwraca uwagę na to, aby wykład przez radjo nie był wypowiadany głośniej, niż inne prelekcje przed mikrofonem.

Warunek drugi polega na jak najściślejszym kontakcie pomiędzy kierownictwem radjofonji szkolnej i szkołą. W tym celu program lekcyj radjowych przesyłany jest do wszystkich kierowników szkół na dwa miesiące przed rozpoczęciem roku szkolnego, aby mogli oni uwzględnić w programie szkolnym, obok lekcyj normalnych, lekcje radjowe. Ponadto na dwa tygodnie naprzód przesyłane są do wszystkich szkół broszurki ze szczegółowym planem każdej lekcji oraz objaśnieniami dla nauczyciela szkolnego. Nauczyciel ten musi współpracować ze swoim kolegą w studjo. Samo wstawienie głośnika do klasy nie wystarczy. Współpraca ta polega na przygotowaniu siebie i klasy do lekcji radjowej. Przed lekcją nauczyciel winien wywiesić odpowiednie mapy i rysunki, wskazane w broszurce, wypisać cyfry lub trudniejsze słowa na tablicy, w czasie lekcji — w przerwach specjalnie przewidzianych — zadawać dzieciom pytania dla sprawdzenia, czy uważają i rozumieją lekcję, dawać dodatkowe objaśnienia, odsyłać do tablicy, map, wykresów i ilustracyj, zalecać robienie notatek i t. p.; po lekcji zaś sprawdzić w formie pytań, czy klasa przyswoiła sobie wykład, poprawić błędy, wyjaśnić ewentualne trudności i wreszcie, o ile to jest możliwe, zachęcić do zastosowania nabytej wiedzy w życiu praktycznem.

Oparta na tych zasadach radjofonja szkolna w Anglji poczęła czynić szybkie postępy. W styczniu 1929 r. 5.000 szkół korzystało z lekcyj radjowych, obecnie cyfra ta znacznie wzrosła, gdyż przeciętnie około 400 szkół w ciągu trymestru zaopatruje się w radjoodbiorniki. W 70% z lekcyj radjowych korzystają szkoły elementarne, w 16% zamożniejsze szkoły prywatne, w 10% szkoły średnie i wyższe, w 4% wreszcie t. zw. szkoły centralne, które, poza wykształceniem ogólnem, stojącem na poziomie szkoły elementarnej, dają jeszcze w ostatnim roku nauki wykształcenie specjalne, przemysłowo-fabryczne. Zastosowanie radja w szkołach elementarnych ze względu na większą koncentrację przedmiotów jest znacznie

łatwiejsze, niż w szkołach średnich, gdzie rozciągłość programów i związany z tem wzrost kosztów nauczania nie pozwalają narazie na wprowadzenie do tych szkół takiego programu radjowego, jaki dostają szkoły elementarne.

Radjofonja szkolna w Anglji poza wykładami dla młodzieży obejmuje jeszcze cały dział transmisyj dla dorosłych, o czem wspominamy jedynie nawiasem ze względu na zakres obecnego referatu.

Wobec takiego stanu rzeczy okazała się potrzeba stworzenia specjalnej instytucji, która ujęłaby całokształt spraw, związanych z radjofonją szkolną. Zadanie to powierzone zostało, w myśl zaleceń wyżej wspomnianego raportu, Centralnej Radzie Radja Szkolnego, która jest łącznikiem pomiędzy B. B. C. z jednej strony, z drugiej zaś Gł. Urzędem Edukacji, lokalnemi władzami oświatowemi i całem ciałem nauczycielskiem.

Rada składa się z prezesa, wiceprezesa, 21 członków delegowanych przez rozmaite instytucje oświatowe — rządowe i samorządowe — oraz ośmiu członków mianowanych.

Do kompetencji jej należy m. i.:

1. Rozplanowanie godzin, przyznanych dla radjofonji szkolnej, z uwzględnieniem wymagań szkół różnego typu, poziomu uczni oraz potrzeb poszczególnych przedmiotów.

2. Zastosowanie zarządzeń, mających na celu systematyczne nadsyłanie raportów ze strony miejscowych władz szkolnych, inspektorów i nauczycieli, co do sposobu prowadzenia i pożytku lekcyj radjowych.

3. Nadzór nad redakcją broszur szkolnych oraz innych wydawnictw analogicznych.

4. Organizowanie, o ile zajdzie potrzeba, rad okręgowych, względnie innych organizacyj pomocniczych, działających pod kierunkiem Rady Centralnej i t. p.

Rada rozpoczęła swą pracę w lutym 1929 r., wyłaniając komitet wykonawczy, który zkolei powołał podkomitety i kooptował do nich odpowiednie osoby z poza Rady. W ten sposób została zapewniona współpraca pomiędzy Radą i sferami nauczycielskiemi.

W maju tego samego roku powołano specjalną Radę Szkocką dla nadzoru nad rozwojem radja szkolnego w Szkocji. Ponadto zdecydowano, aby nadawane dotychczas przez stacje prowincjonalne programy szkolne zostały zaniechane i aby na przyszłość wszystkie stacje — z wyjątkiem Szkocji — otrzymywały program jednolity ze stacji londyńskiej i z Daventry.

Zadanie radjofonji szkolnej polega nie na wyrugowaniu poszczególnych lekcyj szkolnych, lecz na ich dopełnieniu i wzbogaceniu przez danie dzieciom tego, czego nie może uwzględnić w swoim wykładzie nauczyciel szkolny. Uzgodnienie lekcji radjowej ze zwykłym programem szkolnym pozostawione jest, jak już zaznaczyliśmy wyżej, dyrekcji i nauczycielom

poszczególnych szkół, którzy mogą zupełnie dowolnie z radjofonji szkolnej korzystać. Przymusu w tym kierunku niema i dana szkoła może, o ile uzna za wskazane, wogóle lekcyj radjowych nie przyjmować.

Program radjofonji szkolnej za okres od września 1929 r. do czerwca 1930 r. (rok podzielony jest na trzy okresy: zimowy, wiosenny i letni) został zatwierdzony przez nowopowołaną radę, a wykonanie jego powierzono specjalnym podkomitetom, powołanym dla każdego przedmiotu. Do każdego takiego podkomitetu wchodzą: członek komitetu wykonawczego Rady, przynajmniej jeden powszechnie znany autorytet danego przedmiotu i trzech nauczycieli ze szkół tego typu, dla których dany kurs jest przeznaczony.

Szczegółowe rozważanie programu wiosennego za rok bieżący (okres wiosenny trwa od 20 stycznia do 4 kwietnia), który jest w naszem posiadaniu, pozwoli na zorjentowanie się w całokształcie radjofonji szkolnej w Anglji.

Przedstawia się on w sposób następujący:

Poniedziałek:

2^{00}—2^{30} — *Czytanie i dialogi w obcych językach dla szkół średnich.*
2^{30}—3^{00} — Historja.
3^{05}—3^{20} — Opowiadania dla młodszych uczni.

Wtorek:

2^{30}—3^{30} — *Muzyka dla początkujących i dla zaawansowanych.*
3^{35}—4^{00} — *Początki francuskiego.*
4^{15}—4^{30} — *Specjalne pogadanki dla szkół średnich.*

Środa:

2^{30}—2^{55} — Nauka przyrody.
3^{00}—3^{30} — *Literatura angielska.*

Czwartek:

2^{30}—2^{50} — *Wymowa i język.*

Piątek:

2^{30}—2^{55} — *Przegląd wiejski i rolniczy.*
3^{00}—3^{20} — *Geografja.*
3^{25}—3^{40} — Rozmaitości.
3^{45}—4^{30} — *Koncerty i sztuki sceniczne.*

Do programu tego mogą być jeszcze włączone odpowiednie dla szkół transmisje muzyczne z Daventry i Londynu: w środy o godz. 4^{00}—5^{15} i w piątki o godz. 12^{00}—12^{30}.

Przedmioty w planie powyższym podkreślone są przeznaczone bądź całkowicie dla szkół średnich, bądź też mogą być z pożytkiem przez te szkoły słuchane.

Zkolei zapoznamy się bliżej z poszczególnemi przedmiotami, które zostały uwzględnione w omawianym programie:

1. Czytanie i dialogi w językach obcych

(22 lekcje po 15 minut)

Na kurs ten przeznaczone zostało pół godziny tygodniowo, które — zgodnie z opinją odnośnego podkomitetu — podzielono na dwa wykłady po 15 minut każdy. Wykłady obejmują: czytanie francuskie, dialogi francuskie, czytanie niemieckie i czytanie hiszpańskie, z których każdy odbywa się co dwa tygodnie. Celem tych lekcyj jest przedewszystkiem nauczenie dobrej wymowy.

2. Historja

(11 lekcyj po 30 minut)

Kurs p. n. „Dawne czasy" (dynastje Tudorów i Stuartów) oparty jest na współczesnych źródłach i ma za zadanie podanie dzieciom malowniczego tła dla pewnych faktów historycznych, które znajdują one w podręczniku szkolnym. Lekcje stanowią każda dla siebie zamkniętą całość. Prowadzone są w formie barwnych opowiadań, komentarzy, a nawet dramatyzacyj. Każde opowiadanie obraca się wokoło rzeczywistych lub wyimaginowanych osobistości, często dzieci, ponieważ one bardziej przemawiają do umysłu młodzieży, niż same opisy faktów. Komentarze robione są przez zmyślonych naocznych świadków. Dramatyzację zaś uzyskuje się na drodze gry scenicznej, w której biorą udział bohaterowie danego okresu. Ilustracja muzyczna, dostosowana do tła epoki, jest bardzo pożądana, gdyż czyni dane opowiadanie jeszcze bardziej realistycznem.

3. Opowiadania dla młodszych dzieci z mitologji i ludoznawstwa

(11 lekcyj po 15 minut)

Opowiadania te, o formie bardzo prostej, mają na celu przyzwyczajenie młodocianej klasy do słuchania głośnika i przygotowania jej w ten sposób do przyszłych bardziej regularnych lekcyj. Zaleca się, aby dzieci opowiedziały po lekcji swemu nauczycielowi usłyszane opowiadanie, względnie opisały je, lub też zilustrowały rysunkami, albo wreszcie odegrały pomiędzy sobą.

4. Muzyka dla początkujących i zaawansowanych

(10 lekcyj po godzinie)

Godzina lekcji muzyki podzielona jest w sposób następujący:
Lekcja dla początkujących wraz ze śpiewem — 20 minut
przerwa 3 minuty
Wspólny śpiew dla młodszych i starszych
wraz z pierwszą częścią koncertu — 17 minut
przerwa 3 minuty
Druga część koncertu i lekcja dla zaawansowanych — 18 minut

Celem tych lekcyj jest wyjaśnienie podstawowych zasad muzycznych, jak tworzenie rytmu, frazy i melodji, nauczenie czytania i pisania nut, kompozycji łatwych melodyj oraz śpiewu, zapoznanie z klawjaturą i innemi instrumentami muzycznemi, wreszcie wpojenie w ucznia umiejętności słuchania muzyki ze świadomością i z przyjemnością.

5. Początki francuskiego

(11 lekcyj po 25 minut)

Lekcje mają dać wskazówki w dziedzinie wymowy, słownika, gramatyki, składni, ze szczególnem uwzględnieniem tych błędów, które robią Anglicy.

6. Specjalne pogadanki dla szkół średnich

(11 lekcyj po 15 minut)

Sześć lekcyj poświęcone jest współczesnym poetom angielskim (Bridges, Yeats, Housman, Davies, Flecker, de la Mare, Blunden, Hodgson, Masefield, Brooke, Sassoon, Nichols i Graves) wraz z wyjaśnieniem, co to jest poezja i jaka jest jej wartość dla nas. Pięć zaś p. t. „Czasopisma i świat" podaje opis powstawania wielkich czasopism w Londynie oraz dyskusje na temat zdarzeń, które zaszły w Europie, Azji, Afryce i Ameryce i które były omawiane w prasie.

7. Nauka przyrody

(11 lekcyj po 25 minut)

Lekcje te przeznaczone są zarówno dla szkół miejskich, jak i wiejskich. Opracowane zostały na podstawie specjalnych studjów nad trudnościami, jakie napotyka nauczyciel przyrody w szkołach miejskich. Tematem lekcyj są sezonowe przejawy życia roślinnego i zwierzęcego, które dziecko zarówno z miasta, jak i ze wsi powinno poznać i zaobserwować, robiąc wycieczki bądź poza miasto, bądź też do miejskich parków i ogrodów.

8. Literatura angielska
(11 lekcyj po 30 minut)

Celem tego kursu jest z jednej strony zapoznanie dzieci z pewnemi najważniejszemi wypadkami na świecie, które bądź należą do literatury angielskiej, bądź też wywarły na nią wpływ, z drugiej zaś zwrócenie uwagi na samą formę opowiadania, w celu zainteresowania dzieci techniką narracyjną. Lekcje te są ilustrowane wyjątkami z literatury, które nie powinny być uprzednio przez dzieci przygotowane.

9. Wymowa i język

Lekcje te nie mają na celu wyrugowania lokalnych dialektów, lecz zapoznanie ucznia — osiadającego często po ukończeniu szkoły w innej zupełnie części kraju — z zasadami poprawnej mowy, której nauczenie się bez pewnych wskazówek jest bardzo trudne.

10. Przegląd wiejski i rolniczy
(10 lekcyj po 25 minut)

Pięć lekcyj poświęcone jest przeglądowi wiejskiemu, pięć zaś — rolniczemu. Lekcje odbywają się naprzemian.

Pierwszy z tych kursów ma na celu pobudzić dzieci ze szkół średnich i starsze ze szkół elementarnych w kierunku bezpośredniej obserwacji powiatów przez nie zamieszkałych i porównania ich z temi, które mogą poznać. W kursie analogicznym z poprzedniego roku były podane geograficzne, geologiczne i atmosferyczne warunki wsi angielskiej, w obecnym zaś będzie rozważany wpływ tych naturalnych warunków na położenie i rozplanowanie wsi, wielkość i kształt gmin, a również będą omówione przyczyny istnienia i zamierania pewnych miejscowych przemysłów oraz środki komunikacji pomiędzy poszczególnemi miejscowościami.

Przegląd rolniczy przeznaczony jest głównie dla starszych uczni elementarnych szkół wiejskich, jest jednakże tak prowadzony, że mogą z niego korzystać również uczniowie szkół średnich i t. zw. centralnych (patrz str. 792). W kursie poprzedzającym kurs obecny mowa była w ogólnych zarysach o inwentarzu folwarcznym i jego znaczeniu dla współczesnego rolnictwa. Obecnie przedmiot ten potraktowany jest bardziej szczegółowo, a główna uwaga zwrócona jest na mleczarnię wiejską (pasza, karmienie krów, praktyczne zajęcia w mleczarni, skład i czystość mleka, masło i ser). Lekcje uzupełniane są prostemi eksperymentami.

11. Geografja
(10 lekcyj po 20 minut)

Kurs ten zatytułowany: „Narody na świecie i ich siedziby" poświęcony jest zagadnieniom rolnictwa i cywilizacji w Azji, począwszy od życia

plemion koczowniczych, a kończąc na oazach i miasteczkach arabskich. Następnie opisane zostaje plemię afgańskie, wsie indyjskie, Tybet wraz z jego klasztorami, Chiny i Japonja, wreszcie wyspy na oceanie Spokojnym.

12. Rozmaitości
(11 lekcyj po 15 minut)

W okresie wiosennym prowadzony jest dalszy ciąg kursu eksperymentalnego p. n. „Wskazówki do atletyki i gier". W poprzedniej części kursu wykładowcami byli atleci o uznanej sławie, obecnie — zgodnie z decyzją podkomitetu atletycznego — osoby, posiadające szkolne doświadczenie w dziedzinie atletyki oraz w zakresie trudności przy organizowaniu gier. Poszczególne lekcje poświęcone są takim tematom, jak: football szkolny, siatkówka, pływanie, training i t. p.

13. Koncerty i sztuki sceniczne
(11 lekcyj po 45 minut)

W kursie przewidziane jest sześć koncertów i pięć sztuk scenicznych. Lekcje odbywają się naprzemian co dwa tygodnie. Koncert składa się z pieśni solowych i chóralnych, orkiestry oraz gry solowej na różnych instrumentach. Każdy koncert zawiera momenty z muzyki klasycznej, przyczem robione są stale wysiłki, aby składał się on z kawałków możliwie najprostszych i najkrótszych. Czas trwania koncertu został obecnie na podstawie doświadczenia z ubiegłych okresów skrócony ponownie do trzech kwadransów (jak długo trwał poprzednio, nie możemy podać z braku odpowiednich materjałów za ten okres).

Z pięciu sztuk scenicznych trzy będą poświęcone Szekspirowi. Grane będą jednak tylko najbardziej istotne sceny, powiązane w całość krótkiemi objaśnieniami.

Istotną częścią każdej lekcji radjowej jest ilustrowana broszura. Wydawane są one przez Centralną Radę Radja Szkolnego i służą jako pomoc w wykładzie nietylko dla ucznia, lecz i dla nauczyciela.

Każda broszura zawiera:

1. Uwagi i instrukcje dla nauczyciela w sprawie danego kursu.
2. Szczegółowy program kursu i dokładny plan każdej lekcji.
3. Wskazówki co do posługiwania się tablicą, mapami i t. p. pomocami szkolnemi.
4. Ilustracje odnoszące się do lekcji.
5. Wskazówki co do uzupełnienia poszczególnej lekcji dodatkowemi ćwiczeniami.
6. Pomocniczą lekturę dla nauczyciela i uczniów.

Niekiedy ilustracje stanowią najbardziej istotną część lekcji. Np. jedna z broszur zawiera cały szereg reprodukcyj obrazów wielkich mistrzów,

przedstawiających zwierzęta. Przy pomocy ich prowadzone są lekcje o sztuce. Odbywają się one w ten sposób, że do każdej reprodukcji przystosowana jest pogadanka, odpowiadająca treści obrazu, w której nauczyciel zwraca uwagę na cały szereg szczegółów danego dzieła.

Aby zapewnić całkowite powodzenie lekcji radjowej, zarówno nauczyciel jak i uczeń muszą zastosować się do instrukcyj, zawartych w broszurce.

Rola więc nauczyciela, jak już zaznaczyliśmy wyżej, polega na:

1. Wypisywaniu na tablicy potrzebnych do lekcji dat i trudniejszych słów.

2. Wywieszaniu odpowiednich map, wykresów, okazów, przygotowanych przy pomocy uczni, lub też innych materjałów potrzebnych do lekcji.

3. Odsyłaniu dzieci w czasie lekcji do tych map, wykresów, ilustracyj i t. p.

4. Zadawaniu pytań, objaśnianiu trudniejszych słów i sprawdzaniu, czy klasa uważa.

5. Uzupełnianiu lekcji w drodze praktycznych ćwiczeń, eksperymentów, obserwacyj, wycieczek (zwłaszcza przy lekcjach przyrodniczych), dodatkowej lektury i t. p.

Ponadto niezbędną jest rzeczą, aby nauczyciel był w ścisłym kontakcie z wykładowcą radjowym i donosił sekretarjatowi Rady o wszelkich brakach wykładów, czy to pod względem treści, czy też metody nauczania, oraz podawał wskazówki, jak ich uniknąć.

Klasa winna ściśle stosować się w czasie lekcji do wskazówek otrzymanych od swego nauczyciela.

W celu pewnej kontroli nad postępami uczniów organizowane są przy końcu okresów wiosennego i jesiennego egzaminy pisemne. Przy końcu okresu letniego egzaminu niema ze względu na różne sezonowe przeszkody w nauce. Egzamin np. z literatury odbywa się w ten sposób, że wykładowca radjowy odczytuje ustęp jakiegoś autora, a dzieci na przygotowanych blankietach wypisują nazwisko tego autora. Po dziesięciu takich odpowiedziach następuje krótkie wypracowanie na temat zadany również przez głośnik. Najlepsze trzy odpowiedzi z każdej szkoły przesyłane są do sekretarjatu Centralnej Rady Radja Szkolnego, gdzie są klasyfikowane, poczem szkoły otrzymują nagrody przechodnie, które pozostają w ich ręku aż do chwili następnego konkursu. W ten sposób wprowadzone jest pewne współzawodnictwo o charakterze jakby sportowym.

Do rozwoju radjofonji szkolnej w Anglji przyczynia się w dużej mierze życzliwe obecnie ustosunkowanie się miejscowego nauczycielstwa do radja. W pierwszych chwilach nauczycielstwo odnosiło się wprawdzie do radja dość wrogo, gdyż spodziewało się znaleźć w niem rywala. Obecnie jednak stosunek ten zmienił się, bo nauczycielstwo zrozumiało, że wykłady radjowe mają jedynie na celu wzbogacenie i uzupełnienie ich własnych lekcyj.

Zkolei zjawia się pytanie, czy wyniki, jakie osiągnięto przy pomocy radjofonji szkolnej odpowiadają celowi, jaki sobie stawiano. Podobno tak. Inspektorowie szkolni stwierdzają jednomyślnie, że od chwili wprowadzenia radjofonji szkolnej poziom szkół elementarnych, bo te głównie z lekcyj radjowych korzystają, znacznie się podniósł i wyrównał. Poprawiła się również czystość języka i wymowy, co zwłaszcza w stosunkach angielskich odgrywa doniosłą rolę.

Przypisać to należy z jednej strony staranniejszemu przygotowywaniu się nauczycieli do lekcji, w obawie, aby nie wypadły one gorzej od wykładów radjowych, z drugiej zaś żywiołowemu zaciekawieniu dzieci do przedmiotów, wykładanych przez radjo. Zwłaszcza wykłady prowadzone w formie dialogów, które zorganizowano dla klas wyższych, dały nieoczekiwane wyniki. Pobudziły one młodzież szkolną do zbierania się z własnej woli po wykładzie i prowadzenia dyskusyj nad zagadnieniami, poruszanemi przez radjo. Wielkie zainteresowanie wzbudził również szereg krótkich wykładów, nadanych przez stację szkocką, o codziennem życiu rozmaitych ludzi w ich własnej interpretacji. Przemawiali więc kolejno: znany footballista, komiwojażer, duchowny, reporter, hodowca owiec, listonosz, telefonista z giełdy, rzemieślnik, mechanik okrętowy, handlowiec i t. p. Wykłady takie zbliżają uczniów do życia, dając im wyobrażenie o rozmaitych zawodach oraz ułatwiając im wybór własnego.

W celu przygotowania odpowiednich sił nauczycielskich do prowadzenia lekcyj w formie dyskusyj, założono nawet w Hull specjalną szkołę, pozostającą pod kierunkiem sił uniwersyteckich.

Tak przedstawia się w ogólnych zarysach organizacja radjofonji szkolnej w Anglji.

Zkolei przejdziemy do rozpatrzenia tych zagadnień w innych państwach europejskich i w Ameryce.

W Niemczech poświęca się zagadnieniu radjofonji szkolnej najwięcej może uwagi poza Anglją. Zwłaszcza w prasie radjowej jest ono szeroko omawiane.

Część autorów doszukuje się w rozbudowie radjofonji szkolnej motywów czysto handlowych, a mianowicie zdobycia nowych rynków zbytu drogą ekspansji radja na wieś. Większość jednak docenia w całej pełni wartość nowych pierwiastków, które dzięki radjo mogą być wniesione do współczesnego szkolnictwa. Są to przedewszystkiem: aktualność i współczesność, które wprowadzone do szkoły zbliżają ją do bezpośredniego życia. Dzięki tym pierwiastkom wzrasta znacznie zainteresowanie dzieci do wykładanych przedmiotów, a tem samem cel nauki przynajmniej częściowo jest osiągnięty.

Radjo — podkreślają zgodnie autorowie niemieccy — nie może za-

stąpić szkoły, może ją jedynie uzupełnić, dając w ten sposób zupełnie nowe możliwości w dziedzinie metodyki nauczania.

Prof. Bernhard Floch rozróżnia trzy rodzaje możliwości takich uzupełnień:

1. Odtwarzanie dzieł sztuki (poezja lub muzyka), jako uzupełnienie i ilustracja wykładu szkolnego.

2. Wykład pouczający z różnych dziedzin (literatura, języki, geografja, przyroda i t. p.).

3. Inscenizowanie lekcyj przed mikrofonem na najrozmaitsze ciekawe tematy. Np. klasa omawia znaczenie techniki dla kultury ludzkiej, wpływ stosunków geograficznych na charakter mieszkańców jakiegoś kraju i t. p.

Zasadnicza więc tendencja, którą odnajdujemy w Niemczech w stosunku do radjofonji szkolnej, da się wyrazić w twierdzeniu: należy dawać przez radjo tylko to, czego szkoła wogóle, lub też w równie dobrym stopniu jak radjo, dać nie może.

Audycje szkolne w Niemczech przeznaczone są przedewszystkiem dla szkół początkowych. W programach jednak radjofonji szkolnej poszczególnych stacyj przewidziane jest również wprowadzenie radja do szkół średnich, zawodowych, przemysłowych, technicznych, handlowych, gospodarczych oraz wyższych.

Dotychczas kierownictwo radjofonją szkolną w Niemczech nie zostało ujęte, jak w Anglji, przez jedną instytucję, specjalnie do tego celu powołaną.

W chwili obecnej każda nieomal stacja niemiecka posiada swój własny dział szkolny, z których za najbardziej wzorowo prowadzony uważany jest dział szkolny w Kolonji.

Dla popierania radjofonji szkolnej powstały w Niemczech liczne związki, do których należy nauczycielstwo, rodzice i młodzież szkolna. Der Deutsche Schulfunkverein liczy zgórą 8.000 członków.

W Austrji wprowadzono wykłady radjowe do 200 szkół rolniczych w Styrji i do takiej samej ilości szkół w Górnej Austrji. Ponadto, tytułem próby, wprowadzono w Linzu (Górna Austrja) lekcje radjowe do szkół początkowych i średnich.

Na Węgrzech, jak oświadcza w wywiadzie prasowym tamtejszy minister oświaty, Klebelsberg, każda szkoła (zapewne początkowa — wyraźnie nie jest to powiedziane) zaopatrzona została w aparat radjowy, głośnik, gramofon i urządzenia filmowe. Rewolucyjne znaczenie tych nowych czynników wychowawczych zostało tam należycie ocenione.

Szczegółowych danych co do rozwoju radjofonji szkolnej w innych państwach europejskich nie posiadamy. Natomiast w Ameryce podkreślić

należy stały jej rozwój. W Nowym Jorku założono nawet specjalny instytut, który ujął w swe ręce sprawy radjofonji szkolnej. Około półtora miljona dzieci w dwudziestu tysiącach szkół słucha lekcyj radjowych, przygotowywanych przez ten instytut. Wykłady obejmują różne dziedziny: historję, sztukę, muzykę, higjenę, literaturę i przyrodę.

W stanie Południowej Dakoty 5.000 szkół zaopatrzone zostało w aparaty radjowe. Jednocześnie zaprojektowano budowę specjalnej stacji do nadawania wykładów wyłącznie dla tych szkół. Związkowy zaś Komisarz Edukacji rozważa plan wprowadzenia podobnej sieci szkolnej radjowej do innych stanów.

Streszczając powyższe rozważania, możemy stwierdzić, że rozwój radjofonji szkolnej jest już dziś niezaprzeczony i znajduje, za przykładem Anglji, coraz szersze zastosowanie w innych państwach.

Zasady, na których winna oprzeć się radjofonja szkolna, są następujące: dobry odbiór i ścisła współpraca pomiędzy szkołą i radjo.

Zadanie radjofonji szkolnej polega nie na wyrugowaniu poszczególnych lekcyj szkolnych, lecz na ich dopełnieniu i wzbogaceniu.

Istotną częścią każdej lekcji radjowej jest ilustrowana broszura, która stanowi pomoc zarówno dla nauczyciela, jak i dla ucznia.

Postępy uczniów sprawdzane są przy pomocy egzaminów, które organizowane są w Anglji przy końcu okresu wiosennego i jesiennego.

Stwierdziliśmy powyżej, że w Anglji, dzięki radjofonji szkolnej, poziom szkół elementarnych znacznie się podniósł, a do jej rozwoju przyczynił się bardzo życzliwy stosunek miejscowego nauczycielstwa.

W Niemczech wszystkie nieomal stacje wprowadziły, tytułem próby, radjofonję szkolną, żądając od niej spełnienia zadań podobnych, jak w Anglji.

Analogiczne próby są prowadzone w Austrji i na Węgrzech, a w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej znalazły nawet szerokie zastosowanie.

Ważniejsze źródła.

Broadcasts to Schools (British Broadcasting Corporation).

1. Programme and Syllabus.
2. Days of Old, Term II, The Tudor and Stuart Periods — by R. Power.
3. Elementary French — by E. M. Stephan.
4. Music Lessons — by Sir Walford Davies.
5. Nature Study — by Clotilde v. Wyss.
6. Peoples of the World and Their Homes — by H. J. Fleure.
7. Readings, Dialogues and Talks.
8. Rural Survey — by Charlotte Simpson.

Union Internationale de Radiophonie, Genève.
Résumé de la Conférence tenue par M. Stobart, Directeur du Département de l'Education de la B. B. C. au cours des Réunions à Londres de la Commission de Rapprochement des 13, 14 et 15 Décembre 1928.
Der Schulfunk in Oberösterreich (Radiowelt, Nr. 43, 1929, str. 1353).
Dienst an der Schuljugend (Funk, Nr. 11, 1930, str. 43).
Kurt Arnold Findeisen: Zur Einführung des Schulfunks im Mitteldeutschen Sendebezirk (Funk, Nr. 18, 1930, str. 70).
Prof. Bernhard Floch: Rundfunk und Schule (Radiowelt, Nr. 44, 1929, str. 1383—4, oraz Nr. 45, 1929, str. 1422).
Gs.: Erziehung durch Rundfunk? Probleme des englischen Rundfunks (Funk, Nr. 14, 1930, str. 54).
Dr. Hans Hartmann: Hörgemeinden auf dem Lande (Funk, Nr. 42, 1929, str. 195).
Kindereien im Schulfunk (Funk, Nr. 17, 1930).
Radiowelt (Nr. 43, 1929, str. 1352 i Nr. 10, 1930, str. 299).
Radio-Wien (Nr. 26, 1930, str. 28).
Schottischer Schulfunk und wirkliches Leben (Radiowelt, Nr. 47, 1929).
Schulfunk und Elternbeiräte (Funk, Nr. 17, 1930, str. 66).
Herbert Urban: Gegenwartsprobleme um den deutschen Rundfunk. II. Jugend und Schulfunk (Der deutsche Rundfunk, Nr. 45, 1929, str. 1420).
Vom englischen Schulfunk (Funk, Nr. 10, 1930, str. 38).
Westfunk-Bericht (Der deutsche Rundfunk, Nr. 15, 1930, str. 66).

Halina Sosnowska,
sekretarka Gł. Rady Programowej P. R.

MIĘDZYNARODOWE TOWARZYSTWO MONTESSORI

Wychodząc z założenia, że potrzeby duchowe dziecka nie są dostatecznie rozumiane przez dorosłych, dr. Marja Montessori zapoczątkowała akcję obrony jego praw. Celem więc tej akcji (p. Komentarz do statutu Międzynarodowego T-wa Montessori) jest *sui generis* walka społeczna. Tak, jak niegdyś odbyła się walka w obronie praw niewolnika, później przeciw wyzyskowi robotników lub poniżeniu kobiet, dziś toczyć się ma o prawa dziecka. Dr. Montessori dowodzi szkodliwości błędów popełnianych przez dorosłych w okresie rozwoju sił twórczych małego obywatela i wskazuje środki, wiodące do urzeczywistnienia jego duchowego wyzwolenia i jak najlepszego rozwoju jego sił życiowych.

Hasło jej podjęły, poza Włochami, inne narody, dla skojarzenia zaś wysiłków jednostkowych powstało Międzynarodowe Towarzystwo Montessori, z siedzibą w Rzymie. Towarzystwo to ma na celu zestawianie doświad-

czeń poszczególnych krajów, gromadzenie odnośnych wydawnictw i organizowanie perjodycznie odbywających się zjazdów.

Zgodnie ze statutem Towarzystwa pojedyńcze grupy narodowe mogą być wcielane do macierzy, o ile w ich kraju istnieje choćby jedna szkoła „uprawniona", t. j. prowadzona przez nauczycielkę, dyplomowaną przez d-ra Montessori. Władze Towarzystwa przestrzegają, aby tej pracy o wielkiem znaczeniu społecznem podejmowali się ludzie dobrze przygotowani, nie opierający się wyłącznie na poznaniu zasad metody drogą lektury. W przeciwnym razie otwierane szkoły źle, błędnie przedstawiają metodę, nie urzeczywistniają jej i szkodzą, zamiast pomagać.

Każda grupa winna przesyłać miesięczne sprawozdania do centrali, która zatwierdza ważniejsze uchwały i udziela wszelkich wskazówek.

Towarzystwo wydaje przegląd międzynarodowy. Poszczególne grupy tworzą w porozumieniu z założycielami komitety, zajmujące się sprawami tego czasopisma.

Każda też grupa zobowiązuje się do utworzenia we własnym kraju ośrodka przygotowującego nauczycieli oraz do założenia jednej lub więcej szkół dla dzieci. *H. G.*

KURS METODY MONTESSORI W RZYMIE

Komitet Międzynarodowych Kursów Montessori (Roma, Via Monte-Zebbio 25), na ktorego czele stoją: pp. premjer Mussolini oraz minister Grandi i minister Giuliano, organizuje w Rzymie w czasie od stycznia do czerwca 1931 r. XVI międzynarodowy kurs metody Montessori pod osobistem kierownictwem dr. Marji Montessori.

Wykłady odbywać się będą w języku włoskim z tłumaczeniem na obce języki.

Opłata za kurs wynosi 36 funtów szterlingów dla cudzoziemców (1.000 lirów włoskich dla Włochów i duchownych).

DZIAŁALNOŚĆ INSTYTUTU J. J. ROUSSEAU W GENEWIE

Działalność Instytutu J. J. Rousseau rozszerzyła się w ostatnich czasach. Od dwóch lat władze genewskie powierzyły Instytutowi zawodowe przygotowywanie nauczycieli szkół początkowych i przedszkoli. Z drugiej strony został Instytut od niedawna przyłączony do Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Genewskiego w charakterze Instytutu Nauk Pedagogicznych. W ten sposób uzyskali nauczyciele w Genewie dostęp do studjów akademickich. Słuchacze Instytutu mają możność składania egzaminów uniwersyteckich i mogą doprowadzić studja do uzyskania doktoratu. Łącznie

z dwiema innemi instytucjami, z któremi pozostaje w ścisłym związku — a mianowicie z pracownią psychologiczną oraz z Międzynarodowem Biurem Wychowania — otrzymał Instytut do rozporządzenia jeden z gmachów szkolnych. Jednem z zadań Instytutu jest także kształcenie specjalistów dla poradnictwa zawodowego.

NOWE NORMALNE PROGRAMY NAUKI DLA SZKÓŁ POWSZECHNYCH W CZECHOSŁOWACJI

Minister szkolnictwa i oświaty narodowej dr. Ivan Derer wydał nowe normalne programy nauki dla szkół powszechnych w Czechach, na Morawach, Śląsku i Słowaczyźnie. Na Rusi Podkarpackiej będą one dostosowane do szczególnych stosunków tego kraju. Programy opracowywane były od r. 1925, a ostateczne brzmienie ustaliły komisje, złożone z inspektorów szkolnych i znawców szkolnictwa pod przewodnictwem krajowych inspektorów szkolnych. Programy te obowiązują narazie na trzy lata szkolne: 1930/31, 1931/32 i 1932/33. Wydział naukowy ministerstwa ma badać, jakie wyniki będą te programy dawały w praktyce, i we właściwym czasie przygotować tekst programów definitywnych. Na podstawie normalnych programów opracują miejscowe rady nauczycielskie szczegółowe programy naukowe i porozumieją się w tej sprawie ze sobą za wiedzą inspektora szkolnego, ażeby zachować niezbędną jednolitość. Polecone podręczniki szkolne mają być używane i nadal, ale nauczyciele mają uwzględniać zaszłe zmiany w wyborze i układzie materjału nauki. Zmiana podręcznika jest dozwolona tylko wówczas, o ile dotychczasowy podręcznik był używany co najmniej pięć lat.

Podział lat szkolnych ustala się w nowych programach w sposób następujący. Niższy stopień obejmuje 1 i 2 rok szkolny, w szkołach jednoklasowych i dwuklasowych — 1, 2 i 3 rok szkolny. Średni stopień stanowią 3, 4 i 5 rok szkolny, w szkołach jednoklasowych i dwuklasowych tylko 4 i 5 rok. Wyższy stopień — 6, 7 i 8 rok szkolny.

W szkołach jednoklasowych uczniowie dzielą się na 4 oddziały, które poza 1 rokiem szkolnym pokrywają się z poszczególnemi stopniami. W szkołach dwuklasowych uczniowie niższego stopnia (1—3 rok szkolny) są w I klasie, a uczniowie średniego i wyższego stopnia w II klasie. Trzyklasowe szkoły mają w I klasie 1 i 2 rok szkolny, w II klasie — 3 i 4 rok szkolny, a w III klasie — 5—8 rok szkolny. Szkoła czteroklasowa ma w I klasie 1 rok szkolny, w II klasie — 2 i 3, w III klasie — 4 i 5, a w IV klasie — 6, 7 i 8 rok szkolny. Szkoła pięcioklasowa ma w I klasie 1 rok szkolny, w II klasie — 2 rok szkolny, w III klasie — 3 rok szkolny, w IV klasie — 4 i 5, a w V klasie — 6, 7 i 8 rok szkolny.

Tygodniowy rozkład godzin nauki dla szkoły ośmioklasowej jest następujący:

Przedmiot	Klasa							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Religja	2	2	2	2	2	2	2	2
Nauka i wychowanie obywatelskie	—	—	2/2	2/2	2/2	1	2	2
Język nauczania	14/2	8	8	8	8	7	6	6
Nauka początkowa . . .	10/	10/2	2/2	—	—	—	—	—
Nauka o kraju ojczystym	—	—	6/2	3	4	—	—	—
Geografja	—	—	—	—	—	} 2	3	3
Historja	—	—	—	—	—			
Historja naturalna . . .	—	—	—	—	—	} 2	3	3
Przyrodoznawstwo . . .	—	—	—	—	—			
Rachunki i geometrja . .	6/2	4	4	4	4	4	4	4
Rysunek	—	—	1	2	2	3(2)[1]	3(1)[1]	3(1)[1]
Pisanie	—	2/2	/2	1	1	1	—	—
Śpiew	2/2	2/2	2/2	2/2	2/2	2/2	2/2	2/2
Wychowanie fizyczne . .	4/2	4/2	2	2	2	2	2	2
Roboty ręczne dla chłopców	—	—	2/2	1	1	2	2	2
Roboty ręczne kobiece z nauką gospodarstwa domowego	—	—	3	3	3	6	6	6
Chłopcy, tygodniowo . .	20	23	24	25	26	27	28	28
Dziewczęta, tygodniowo .	20	23	26	27	28	30	30	30

Em. Lippert.

UŁATWIENIE PRZECHODZENIA UCZNIÓW CZESKOSŁOWACKICH SZKÓŁ WYDZIAŁOWYCH DO SZKÓŁ ŚREDNICH

Czeskosłowackie ministerstwo szkolnictwa i oświaty narodowej wydało dnia 29 kwietnia 1930 r. nowe przepisy o przechodzeniu uczniów szkół wydziałowych do szkół średnich. Rodzice albo ich zastępcy, którzy zamierzają

[1] Dla dziewcząt.

przenieść ucznia szkoły wydziałowej do szkoły średniej, oznajmiają o swojem postanowieniu przed końcem maja bieżącego roku szkolnego kierownictwu szkoły wydziałowej, a równocześnie wymieniają też szkołę średnią i klasę, do którejby chcieli ucznia zapisać. Zarząd szkoły wydziałowej przesyła w drodze urzędowej przed 15 czerwca kartę indywidualną ucznia do zarządu odpowiedniej szkoły średniej. Karta indywidualna obejmuje generalia ucznia, dane o jego dojrzałości fizycznej, stanie zdrowia, uzdolnieniach psychicznych, charakterze, ewentualnie o jego szczególnych skłonnościach i zainteresowaniach. W zakończeniu podana jest opinja szkoły wydziałowej o przygotowaniu ucznia do pobierania nauki w tej klasie szkoły średniej, do której chcą ucznia zapisać rodzice, ewentualnie w klasie niższej. Kartę indywidualną wypełnia klasowy wychowawca ucznia na podstawie uchwały zebrania nauczycieli, zatrudnionych w danej klasie, pod przewodnictwem kierownika szkoły. Kierownik szkoły podpisuje kartę indywidualną wespół z wychowawcą klasowym. Za bardzo uzdolnionego można uznać ucznia, który na ostatniem świadectwie miał z przedmiotów obowiązkowych większość ocen 1 stopnia, a żadnej 3 stopnia, za uzdolnionego — ucznia, który miał większość ocen co najmniej 2 stopnia, a żadnej 4 stopnia. Nie uwzględnia się ocen ze śpiewu, robót ręcznych i wychowania fizycznego.

Egzaminy wstępne odbywają się od 28 czerwca do 1 lipca. Przy tych egzaminach zwalnia się uczniów, którzy zgłaszają się do bezpośrednio wyższej klasy szkoły średniej, a są uznani za uzdolnionych, od zdawania z religji, historji, geografji, matematyki (z wyjątkiem algebry do IV klasy), przyrodoznawstwa, fizyki, rysunku, pisania i ćwiczeń cielesnych. Uczniów, których szkoła wydziałowa uznała za bardzo uzdolnionych, zwalnia się prócz tego od zdawania wstępnego egzaminu z języka wykładowego. Z reszty przedmiotów uczniowie zdają egzaminy dyferencyjne. Uczniowie uznani za uzdolnionych zdają je zaraz. Natomiast uczniowie uznani za bardzo uzdolnionych zdają taki egzamin przed końcem roku szkolnego z jednego przedmiotu (przyczem materjał wymagany nie ma przekraczać zakresu nauki jednego roku szkolnego), o ile szkoła wydziałowa zaświadczyła, że uczeń nie mógł dla ważnych powodów zdobyć na czas niezbędnego przygotowania (naprzykład, nie miał sposobności uczenia się danego przedmiotu ze względu na wysokie koszta, jakieby to pociągało dla rodziców).

Inni uczniowie szkoły wydziałowej, którzy zgłaszają się do szkoły średniej, winni poddać się egzaminowi wstępnemu ze wszystkich przedmiotów. O ile uczeń szkoły wydziałowej przy egzaminie wstępnym do szkoły średniej nie uczyni zadość wymaganiom odpowiedniej klasy z jednego lub kilku przedmiotów, ale wykaże co najmniej dostateczne uzdolnienie do klasy bezpośrednio niższej, to może być przyjęty na podstawie wyniku egzaminu do tej niższej klasy.

Przy egzaminowaniu należy zwracać uwagę bardziej na ogólną dojrzałość ucznia, aniżeli na szczegóły materjału. *Em. Lippert.*

IV ZJAZD PEDOLOGICZNY CZESKOSŁOWACKI [1]

Stały Wydział zjazdów pedologicznych w Pradze donosi nam, że ze względu na to, iż mający się odbyć w Bratysławie (25—27. X. 1930) IV Zjazd pedologiczny jest pierwszym tego rodzaju na terenie Słowaczyzny (I i II odbyły się w Brnie, III w Pradze, 1926 [2]), postanowiono pozostawić mu szeroki program badań nad dziećmi we wszystkich ich działach, jaki był przyjęty poprzednio. Będą tedy czynne sekcje: 1) biologji dziecka i pedjatrji, 2) pedopsychologji i socjologji dzieciństwa, 3) młodzieży anormalnej — podobnie jak na poprzednim zjeździe w Pradze.

Z kilkudziesięciu zgłoszonych referatów nie wszystkie będą mogły być wygłoszone na zjeździe. Przy układaniu programu dano pierwszeństwo pracom odnoszącym się do dziecka słowackiego, ponieważ Słowaczyzna stanowi teren nowy, na którym zaczyna się dopiero praca naukowa w tym kierunku. Zjazd ma mieć przedewszystkiem zadania propagandowe: zjednoczenia i pobudzenia pracowników naukowych na Słowaczyźnie, wywołania tam intensywnego ruchu w dziedzinie pedologji oraz skierowania zainteresowań nauczycielstwa słowackiego w myśl nowoczesnej pedocentrycznej orjentacji pracy szkolnej.

Myśl rozszerzenia ram czeskosłowackich zjazdów pedologicznych w ten sposób, ażeby stały się one zjazdami ogólnosłowiańskiemi, poświęconemi badaniom nad dziećmi słowiańskiemi, nie została jednak poniechana i ma być w przyszłości zrealizowana.

---

[1] Zob. Oświata i Wychowanie, zesz. 3 b. r., str. 276.

[2] Zob. sprawozdanie p. t. Tretí Sjezd pro Vyzkum Dítete v Praze 30, 31 Ríjna, 1 a 2 Listopadu 1926. Redakcí Dr Cyrila Stejskala, Sekretáre Sjezdu. — Praha. Vydáno nákladem Sjezdového Vyboru. V Komisi Spolku pro péci o slabomyslné, Praha II, Vladislavova 5 (Pedologický ústav). 1927. Str. 604 + 4 nlb.